

UNIVERZITA KARLOVA v PRAZE

Pedagogická fakulta

DIPLOMOVÁ PRÁCE

2012

Zuzana PIŠLOVÁ

UNIVERZITA KARLOVA v PRAZE

Pedagogická fakulta

katedra primární pedagogiky



VÝZNAM KOMUNITNÍCH KRUHŮ A RANNÍCH DOPISŮ  
V PRIMÁRNÍM VZDĚLÁVÁNÍ

THE IMPORTANCE OF COMMUNITY CIRCLES AND MORNING  
LETTERS IN PRIMARY EDUCATION

Vedoucí diplomové práce: Mgr. Jana Kargerová, Ph.D.

Autor diplomové práce: Zuzana Pišlová

Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň ZŠ

Forma studia: prezenční

Diplomová práce dokončena: březen, 2012

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury.

V Praze dne:

Podpis:



## Anotace

Ve své diplomové práci se zabývám významem komunitních kruhů a ranních dopisů v primárním vzdělávání. Snažím se obecně přiblížit pojem komunitní kruh a blíže se pak věnuji komunitním kruhům v programu Začít spolu, které pro mě byly inspirací. Na komunitní kruhy nahlížím také z hlediska Rámcového vzdělávacího programu a klíčových kompetencí, neboť především k rozvoji kompetence sociální a personální a kompetence komunikativní v kruzích dochází. Cílem mé diplomové práce je především uvést předpoklady pro efektivní komunitní kruh, které mají sloužit jako vodítko pro začátky s komunitními kruhy a vytvořit časově nenáročné činnosti v ranním kruhu spolu s návrhy různorodých ranních dopisů, které jsou využitelné i na běžné škole.

## Klíčová slova:

komunitní kruhy, ranní dopis, klíčové kompetence, program Začít spolu, pravidla, komunikace, bezpečné prostředí

## Abstract

In my diploma thesis I am examining the importance of community circles and morning letters in primary education. I would like to give an explanation of the term community circle especially focusing on the community circles in the programme Step by step. These were particularly inspiring for me. I am also looking into the community circles from the point of view of the Framework Educational Programme and acquiring key competencies. It is, indeed, in the community circles that the social and communication competencies are developed. The goal of my thesis is above all stating the terms of smooth establishment of a community circle. I hope to offer guidelines for a start-up of community circles and the development of short activities used in morning circles. I also suggest examples of various morning letters useful in any school.

## Keywords:

community circles, morning letter, key competencies, Step by Step program, rules, communication, secure environment

## **Obsah:**

Úvod a cíle .....	3
-------------------	---

### **Teoretická část**

1. Transformace školství od roku 1989 .....	5
1.1 Kurikulární dokumenty a Rámcový vzdělávací program .....	6
1.1.1 Klíčové kompetence v RVP ZV .....	7
2. Význam komunikace v primárním vzdělávání .....	8
2.1 Psycholingvistická charakteristika řeči dětí .....	10
2.1.1 Předškolní věk .....	10
2.1.2 Mladší školní věk .....	11
2.2 Komunikace ve škole .....	11
3. Východiska a rámec kvality v programu Začít spolu .....	15
3.1 Struktura dne v programu Začít spolu .....	18
4. Pojetí a význam komunitního kruhu .....	20
4.1 Komunitní kruh jako rituál .....	22
4.2 Komunitní kruhy a ranní dopis v programu Začít spolu .....	23
4.3 Rozvoj klíčových kompetencí v komunitním kruhu .....	26
4.3.1 Kompetence sociální a personální .....	26
4.3.2 Kompetence komunikativní .....	27
5. Předpoklady pro efektivní komunitní kruh .....	29
5.1 Kázeň jako ochrana .....	30
5.2 Pravidla .....	35
5.3 Způsob komunikace s důrazem na rozvoj dovednosti naslouchání v komunitním kruhu .....	40
5.4 Bezpečné prostředí .....	45
6. Závěr teoretické části .....	47

### **Praktická část**

7. Vymezení problému a cíle praktické části .....	50
7.1 Vymezení problému .....	50
7.2 Úkol a cíle praktické části .....	51

8. Metodika výzkumu .....	51
8.1 Metody a zpracování výzkumu .....	51
8.2 Výzkumný vzorek .....	53
8.2.1 Výzkumný vzorek „A“ .....	53
8.2.2 Výzkumný vzorek „B“ .....	53
9. Soubor časově nenáročných variant sdílení zážitků v ranním kruhu .....	54
10. Soubor návrhů pro zpracování ranních zpráv .....	59
11. Nástin možností pro reflexi v hodnotícím kruhu .....	72
12. Reflexe ranního kruhu a dopisu na záda .....	74
13. Závěr praktické části .....	76
<b>Závěr diplomové práce .....</b>	<b>78</b>
Použitá literatura .....	81
Seznam příloh	

## Úvod a cíle

K napsání diplomové práce na téma Význam komunitních kruhů a ranních dopisů mě inspirovala praxe ve 2. ročníku na Pedf UK pod vedením Mgr. J. Kargerové, Ph.D., při které jsem měla možnost blíže nahlédnout do výuky na ZŠ Angel, kde se učí podle programu Začít spolu. Právě bližší poznání třídy ve mně vyvolalo dojem, že je zde nezvykle dobrý třídní kolektiv, což mě vedlo k hledání příčiny tak příjemné třídní atmosféry. Dospěla jsem ke třem závěrům: za prvé je to zásluha paní učitelky, za druhé svůj podíl na tom mají centra aktivit, kde dochází ke kooperaci mezi dětmi, za třetí svou úlohu hrají komunitní kruhy, kde se děti navzájem lépe poznávají. Všechny tři body třídní kolektiv bezesporu ovlivňují, avšak který z nich mohu využít já? Být dobrým pedagogem je náročný úkol, kterému se budu nejspíše učit a který budu vylepšovat po celou dobu své praxe, a musím říci, že pozorování metod vyučování a reakcí na různé situace právě paní učitelky Smatanové pro mě bylo velkým přínosem. Centra aktivit nejsou, nebo jen velmi těžko realizovatelná na základních školách, kde není program Začít spolu, tuto možnost jsem tedy také vyloučila. Zbyl mi komunitní kruh, který mě velmi zaujal a ihned od počátku mi byl velmi blízký. Zároveň se mi jevil jako nejvhodnější varianta, kterou mohu využít i na běžné základní škole.

V teoretické části diplomové práce stručně přiblížím transformaci školství a Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, kde se budu blíže věnovat významu klíčových kompetencí. Podrobněji se ve své diplomové práci zaměřím na výskyt a rozvoj kompetence sociální a personální a kompetence komunikativní v komunitních kruzích a ranních zprávách. Přiblížím pojem komunitní kruh a blíže se pak budu věnovat především rannímu kruhu, jehož součástí jsou i ranní zprávy. V praktické části diplomové práce navážu na část teoretickou a uvedu již konkrétní činnosti týkající se komunitních kruhů. Cílem této práce nebude ověřit výskyt rozvoje kompetence komunikativní a kompetence sociální a personální v komunitních kruzích, který je zde zcela zřejmý, nýbrž navrhnout a ověřit činnosti pro komunitní kruhy, které se na rozvoji těchto i jiných klíčových kompetencí podílejí a vytvořit z nich soubor.



Byla bych ráda, kdyby má diplomová práce byla přínosem nejen pro mě, ale aby se stala i inspirací pro pedagogy, kteří s komunitními kruhy začínají nebo chtějí pouze svou výuku zpestřit využitím různých nápadů.

Cíle:

- přiblížit pojem komunitní kruh
- uvést předpoklady pro efektivní komunitní kruh sloužící jako vodítko pro začátky s komunitním kruhem
- nahlédnout na komunitní kruh z hlediska rozvoje klíčových kompetencí
- navrhnout časově méně náročné činnosti pro sdílení zážitků v ranním kruhu a ověřit je v praxi
- vytvořit soubor různorodých ranních dopisů a většinu z nich ověřit v praxi

## **Teoretická část**

### **1. Transformace školství od roku 1989**

Ve své diplomové práci vycházím z klíčových kompetencí, které jsou součástí Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání. Považuji tedy za vhodné stručně přiblížit transformaci českého školství, která vedla ke vzniku kurikulárních dokumentů, v nichž se právě tento dokument nalézá. Blíže se pak v této kapitole věnuji samotnému Rámcovému vzdělávacímu programu pro základní vzdělávání a klíčovým kompetencím.

Po roce 1989 se české školství snažilo o proměnu vzdělávacího systému, který by byl v souladu s domácími tradicemi, avšak zároveň také s vývojovými trendy západoevropského školství. Důležité bylo provázání vnější a vnitřní reformy. Vnější reforma měla vytvářet podmínky pro vnitřní reformu, tedy proměny uvnitř škol. Za klíčové principy českého školství byly považovány principy humanizace, demokratizace a liberalizace. (Kotásek, 1991)

Objevily se různé expertní studie a důležité dokumenty, mezi které patří i Standard základního vzdělávání z roku 1995, který přinesl nové pojetí kurikulární politiky a formuloval cíle a vzdělávací obsah, který měl být zprostředkován všem žákům. (Průcha, 1997)

V letech 1996-1997 navazují na Standard základního vzdělávání tři vzdělávací programy: Obecná a občanská škola, Základní škola a Národní škola. Tyto vzdělávací programy nahradily dosavadní učební osnovy a učební plán. (Skalková, 2004)

Významným zlomem je vznik Národního programu rozvoje vzdělávání – Bílé knihy z roku 2001, která se stává základem pro tvorbu nového školského zákona, jenž byl v roce 2004 přijat. (Spilková a kol., 2005)

Pro 21. století se formulují čtyři základní cíle ve vzdělávání: učit se poznávat, učit se jednat, učit se žít společně a učit se být. (Delors in Spilková a kol., 2005)

V návaznosti na Bílou knihu vznikl v letech 2001-2004 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV), jako klíčový dokument, který vymezuje základní rámec vzdělávání v podobě cílů, obsahu a očekávaných výstupů v oblasti základního vzdělávání. (Spilková a kol., 2005)

### 1.1 Kurikulární dokumenty a Rámcový vzdělávací program

V souladu s principy zformulovanými v tzv. Bílé knize vznikly kurikulární dokumenty na dvou úrovních – státní a školní. Státní úroveň představují Národní program vzdělávání a rámcové vzdělávací programy (dále jen RVP). Národní program vzdělávání se zaměřuje na počáteční vzdělávání jako celek, zatímco RVP vymezují jednotlivé etapy vzdělávání – předškolní, základní a střední vzdělávání. Školní úroveň představují školní vzdělávací programy, které si každá škola vytváří a podle nichž se uskutečňuje vzdělávání na jednotlivých školách. (RVP ZV, 2005)

#### Rámcový vzdělávací program

„RVP vycházejí z nové strategie vzdělávání, která zdůrazňuje klíčové kompetence, jejich provázanost se vzdělávacím obsahem a uplatnění získaných vědomostí a dovedností v praktickém životě. RVP vycházejí z koncepce celoživotního učení, formulují očekávanou úroveň vzdělání stanovenou pro všechny absolventy jednotlivých etap vzdělávání a podporují pedagogickou autonomii škol a profesní odpovědnost učitelů za výsledky vzdělávání.“ (RVP ZV, 2005, s.10)

„RVP po učiteli a škole žádá, aby vědomosti, dovednosti i postoje byly ve výuce rozvíjeny především pospolu, aby jejich rozvíjení ve výuce neprobíhalo izolovaně.“ (Klíčové kompetence v základním vzdělávání, 2007, s.7)

#### Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (dále jen RVP ZV)

„Základní vzdělávání na 1. stupni usnadňuje svým pojetím přechod žáků z předškolního vzdělávání a rodinné péče do povinného, pravidelného a systematického vzdělávání. Je založeno na poznávání, respektování a rozvíjení

individuálních potřeb, možností a zájmů každého žáka. Základní vzdělávání má žákům pomoci utvářet a postupně rozvíjet klíčové kompetence a poskytnout spolehlivý základ všeobecného vzdělání orientovaného zejména na situace blízké životu a na praktické jednání.“ (RVP ZV, 2005, s.12)

Vzdělávací obsah RVP ZV je rozdělen do vzdělávacích oblastí, z nichž každá je tvořena učivem a očekávanými výstupy, které vymezují předpokládanou způsobilost využívat osvojené učivo v praktických situacích a jsou ověřitelné. (RVP ZV, 2005)

#### 1.1.1 Klíčové kompetence v RVP ZV

Jak jsem již uvedla, rámcové vzdělávací programy vycházejí z nové strategie vzdělávání, která zdůrazňuje klíčové kompetence. „Klíčové kompetence představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti. Jejich výběr a pojetí vychází z hodnot obecně přijímaných ve společnosti a z obecně sdílených představ o tom, které kompetence jedince přispívají k jeho vzdělávání, spokojenému a úspěšnému životu a k posilování funkcí občanské společnosti.“ (RVP ZV, 2005, s.14)

„Mít kompetenci znamená, že člověk (žák) je vybaven celým složitým souborem vědomostí, dovedností a postojů, ve kterém je vše propojeno tak výhodně, že díky tomu člověk může úspěšně zvládnout úkoly a situace, do kterých se dostává ve studiu, v práci, v osobním životě. Mít určitou kompetenci znamená, že se dokážeme v určité přirozené situaci přiměřeně orientovat, provádět vhodné činnosti, zaujmout přínosný postoj.“ (Klíčové kompetence v základním vzdělávání, 2007, s.7)

„V etapě základního vzdělávání jsou za klíčové kompetence považovány: kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanské, kompetence pracovní.“ (RVP ZV, 2005, s.14)

V této kapitole jsem stručně přiblížila transformaci českého školství a zabývala jsem se dokumenty Rámcového vzdělávacího programu, a to především RVP ZV, kde jsem se zaměřila na klíčové kompetence. Jak jsem již uvedla v úvodu své diplomové práce, blíže se budu zabývat kompetencí sociální a personální a kompetencí komunikativní, z nichž se v následující kapitole dotknu kompetence komunikativní, neboť se zaměřím na význam komunikace ve škole i obecně. Komunikace je bezesporu velmi důležitá, což vidíme i v RVP ZV, kde ji nalezneme nejen v klíčových kompetencích, ale je na ni kladen důraz i ve vzdělávacích oblastech, kde je uváděna jako Jazyk a jazyková komunikace. V následující kapitole osvětlím charakteristiku řeči dětí v předškolním a mladším školním věku a zaměřím se na komunikaci ve škole.

## 2. Význam komunikace v primárním vzdělávání

Komunikace je pro mou práci klíčovým pojmem, o kterém se budu mnohokrát zmiňovat v různých souvislostech a situacích. Proto bych tento pojem nejprve ráda přiblížila z obecného hlediska a poté se teprve zaměřila na komunikaci ve spojení s pedagogickou profesí. Dotknu se také vývoje řeči v předškolním věku, která pro mě bude východiskem pro způsob a rozvoj komunikace ve škole.

Pod pojmem komunikace se asi většině z nás vybaví komunikace jako způsob dorozumívání, avšak nahlédněme raději do Slovníku spisovné češtiny pro školu a veřejnost, abychom se přesvědčili, jaké všechny významy slova komunikace existují. Komunikace je zde chápána jako: 1. dopravní cesta, 2. veřejná doprava – městské, železniční komunikace, 3. sdělování, výměna informací, komunikování. (Filipec a kol., 2001) Dále se budu zabývat jen významem slova komunikace jako způsobu dorozumívání a uvedu k tomuto pojmu více definic od různých autorů.

Slovo komunikace je latinského původu. Jeho základ tvoří adjektivum communis = společný, communicare pak znamená „dělat společným“ oběma komunikujícím. Komunikace je dorozumívání, při kterém získáváme a zároveň i

sami podáváme někomu informace, které nás tvarují, rozšiřují a obohacují naše poznání, postoje, emoce, učí nás jednat s lidmi, reagovat na jejich informace i způsob podání těchto informací. (Palenčárová, Šebesta, 2006) „Komunikace znamená, že někdo odevzdává někomu jinému něco pomocí něčeho za jistých podmínek.“ (Slančová, 1996, s.8) Jinou definicí komunikace může být také výrok: „Komunikace je interakce prostřednictvím symbolů.“ (Vybíral, 2000, s.19) Zřejmé je, že pokud člověk něco říká, činí tak s jistým záměrem, s úmyslem dosáhnout nějakého cíle. Na pozadí každé promluvy je tedy nějaký motiv a jistý plán – komunikační záměr. Ten představuje přání jednotlivých komunikantů (autor a adresát) v průběhu komunikace, a to snahu ovlivnit partnera, či změnit vlastní informovanost (může jít například o vysvětlování, poučování, přesvědčování, vyjednávání, řešení konfliktů, uspokojování apod.). (Palenčárová, Šebesta, 2006)

Komunikace je tvořena dvěma složkami, a to komunikací verbální a komunikací nonverbální. Jak je již patrné z názvu, komunikace nonverbální je též označována jako komunikace beze slov, pracuje tedy s prostředky pohybovými – gesty, mimikou, využívá poznatků posturiky a kineziky, popřípadě i haptiky a v neposlední řadě sleduje také vzájemnou vzdálenost účastníků komunikace. (Hájková, 2008) Některé teorie říkají, že celkové sdělení, které vnímáme, se skládá ze tří částí: 55 % připadne na řeč těla, 38 % tvoří tzv. paralingvální jevy (intonace, tempo, rytmus, barva a výška hlasu) a jen 7 % zbývá na vlastní slovní sdělení. (Mehrabian in Chejnová, 2010) Nelze říci, že je toto rozdělení platné pro všechny situace, avšak jedná se o zajímavý poznatek, který bychom měli brát v úvahu. Prostředky nonverbální komunikace většinou doprovázejí komunikaci verbální, při které se lidé dorozumívají pomocí jazykového kódu – řeči. „Řeč se vyvinula u člověka v procesu společné práce. Zvířata se dorozumívají jednoduššími formami komunikace. Naši prapředkové si při lovu a jiných formách společné práce však potřebovali sdělit mnohem více a diferencovaněji na sebe působit, a tak se rozvinula řeč. Řeč dosud plní uvedené funkce: slouží vzájemnému styku (komunikaci), působení (např. výzvou, příkazem nebo zákazem), dorozumění i sdělování a předávání zkušeností.“

(Čáp, 1983, s.33) Další definice od Matějčka zní takto: „Ticho je nepřirozené! Řeč a mluvení jsou pro člověka jakousi samozřejmostí. Jsou i potřebou. Není-li tato potřeba uspokojována, nutně trpíme. Ticho je tísnivé a drásavé. Vzbuzuje úzkost. Člověk je tvor společenský – a řeč slouží jako přirozený nástroj jeho dorozumění s druhými lidmi. Není-li tento nástroj k dispozici, je zle.“ (Matějček, 1994, s.93)

Jak jsem uvedla, pojem komunikace má více významů a definic, avšak i přesto jsou si všechny v něčem podobné. Všechny vyjadřují jakési spojení, přenos odněkud někam, což se týká nejen komunikace chápané jako způsob dorozumívání, ale též komunikace ve smyslu dopravy. Já se budu zabývat samozřejmě komunikací jako způsobu dorozumívání, a to především komunikací z pedagogického hlediska, která může být definována např. takto: „Komunikace je základním nástrojem, kterým učitel poskytuje průběžnou zpětnou vazbu a podporu, nabízí výměnu zkušeností a názorů. Je důležitým nástrojem poznávání světa. Prostřednictvím komunikace podporuje učitel u dětí pocit vlastní identity, pocit sounáležitosti s ostatními členy třídy/školy a komunitou.“ (Spilková, Tomková a kol., 2010, s.152) Komunikace je nepostradatelným a velmi podstatným nástrojem, kterým děti bezpochyby velmi ovlivňujeme, utváříme jejich názory a postoje a je důležité, abychom s tímto nástrojem uměli jako učitelé zacházet a správně jej používat, k čemuž je v první řadě potřeba, abychom vůbec znali úroveň řeči dětí, se kterými pracujeme.

## 2.1 Psycholingvistická charakteristika řeči dětí

### 2.1.1 Předškolní věk

Po čtvrtém roce věku slovní zásoba spontánně narůstá a rozšiřuje se i oblast zájmů. Dítě již většinou dobře i rádo kreslí a jeví zájem o básničky a písničky. Má také dobrou mechanickou paměť, snadno se učí nazpaměť a je u něj patrná záliba v rýmech a rytmu. (Kutálková, 2005) Pětileté dítě zvládne své myšlenky vyjádřit obsahově i formálně dostatečně přesně, aby mu bylo porozuměno. Do pátého roku věku narůstá v řeči dětí počet otázek, lze mluvit téměř o zálibě v ptaní, později počet dotazů klesá. Děti v tomto věku kladou i takové otázky, na

které znají odpovědi, avšak přesto se znovu a znovu ptají a vyžadují odpověď. V nejmladším dětském věku neexistuje cit pro rozlišování stylistické hodnoty slova. Dítě je tedy ochotné používat pejorativní a vulgární slova stejně jako slova věcná nebo citově zabarvená. Pokud si dítě přinese nový výraz zvenčí, jeho stylistickou hodnotu odhadne jen podle reakce rodičů, je tedy důležité, aby rodiče dali dítěti jasně najevo, co si o takových výrazech myslí. Syntaktické struktury použitých vět jsou stále složitější a od vět dospělých se příliš neodlišují. V tomto období je rozdíl mezi řečí dětí a řečí dospělých pouze ve stylu. Další jazykový vývoj se již více týká kvantity, osvojování nových slov, upřesňování jejich pojmového obsahu, schopnosti dalších projevů a odstraňování nedostatků ve výslovnosti. Někdy vyjadřování dítěte není příliš dobré, ale to, jak slyšené řeči rozumí, může být na výborné úrovni. Vývoj řeči je složitým individuálním procesem, a tak je třeba jej interpretovat s velkou opatrností. (Palenčárová, Šebesta, 2006)

#### 2.1.2 Mladší školní věk

„Šestileté děti dovedou vyjádřit vše, co mají na mysli. Disponují přibližně 2500-3000 slovy. Do jedenácti let věku jejich slovní zásoba prudce narůstá (ztrojnásobuje se), a to nejen kvantitativně, ale i kvalitativně, neboť ze slov jako vyjádření pro myšlenkové obrysy se postupně vytvářejí pojmy s větší obsahovou přesností.“ (Příhoda, 1963, s. 289) Děti poznávají synonymii, homonymii, začínají chápat slovní hry a žerty. Vstupem do školy se mění vztah dítěte k jazyku. Jejich řeč už není jen prostředkem dorozumívání, výrazu myšlenek, citů a přání. Z jazyka se ve škole stává vyučovací předmět a jejich řeči je věnována pozornost, je opravována, analyzována na slova, slabiky, hlásky, přistupuje nově písemný projev a spisovný jazyk. (Palenčárová, Šebesta, 2006)

#### 2.2 Komunikace ve škole

Dítě již umí při vstupu do školy dobře mluvit, dovede přijímat úkoly a zvládne i spolupracovat na společném díle. Zároveň ovládá bohatou škálu citových projevů, od soucitu až po sebevědomí. Dítě však musí své dovednosti ještě



procvičit, rozvinout a vytříbit a je celá spousta věcí, kterým se musí nově naučit. (Matějček, 1986) Mezi šestým a sedmým rokem, kdy dítě vstupuje do školy, se odehrává mnoho změn a zvratů. Nastává období povinností, společenské kontroly, začlenění do nového kolektivu, upravuje se mu dokonce i režim dne. Změny nastávají i v komunikaci. Komunikace ve škole se vyznačuje specifickými charakteristikami. Předně jde o komunikaci v zásadě novém prostředí a zároveň se zde dítě ocitá ve zcela jiné roli než v rodinném prostředí. Hájková uvádí jako příklad školní dialog, jenž je kvalitativně odlišný od dialogu rodinného, neboť jeho základní funkcí je vzdělávání, mluvíme o výukovém dialogu. „Otázky při něm užitě se od rodinných liší též. Především mají obrácený směr – zatímco v rodině se často ptá dítě a dospělý odpovídá, ve škole je tomu opačně. Mění se i jejich funkce. Ptá-li se dospělý v rodině, chce zjistit nějakou skutečnost, která je mu v té chvíli neznámá. Ptá-li se však učitel ve škole, nechce zpravidla zjistit skutečnost samu, ale zda žák o dotazované skutečnosti ví.“ (Hájková, 2008, s. 33) Ve škole se stávají aktéry komunikace učitelé a žáci. Vůdčími aktéry jsou učitelé – výuce vtiskují její obsah a směr, nesou za ni rozhodující zodpovědnost: a to jak morální, tak profesní. Musí být připraveni obhájit a vysvětlit průběh svého vyučování i výsledky výuky. Pro tuto roli musí být učitelé profesně vzděláni, musí disponovat příslušným věděním, příslušnými kompetencemi řešit úkoly a problémy školy a v neposlední řadě musí mít i morální kvality osobnosti. Žáci jsou spoluaktéři a výuku spoluvytvářejí. Nemají být tedy jen objekty učitelova působení odkázanými pouze poslouchat, reprodukovat, podřizovat se. Mají být aktivními účastníky formulace výukových cílů, průběhu výuky i jejího hodnocení. (Helus, 2007) Děti se ve škole musí často projevovat a učí se tak i správné komunikaci. Osvojování jazyka je komplexním procesem, který sestává z množství jednotlivých fází. Na osvojování jazyka se podílejí vrozené mentální předpoklady jako součást biologické a psychické výbavy dítěte a stimulace prostředím. Základním činitelem, který dítě stimuluje při osvojování jazyka, je jeho interakce s dospělými, kterými jsou v předškolním věku především rodiče. (Nebeská, 1992) Ve škole se této úlohy ujímá kromě rodiče také učitel. Nejedná se však pouze o komunikaci mezi žákem a učitelem, která je pro děti nová, ale

také o komunikaci se spolužáky. Je velmi důležité, aby se dítě hned na začátku školní docházky začlenilo do kolektivu třídy, protože zde bude trávit několik let svého života, a pokud by na začátku nezískalo mezi dětmi dobré postavení, může se stát, že už se mu je později podaří jen velmi těžko změnit. Je však důležité zmínit, že právě v tomto období, tedy na počátku školní docházky, má učitel na žáky ohromný vliv a je především na něm, zda zvládne na všechny děti nahlížet stejným měřítkem, jak bude reagovat na spory dětí a jakým způsobem bude s dětmi komunikovat. „Vstupem do školy se největší autoritou a vzorem pro děti stává učitel. Snadno a ochotně přebírají jeho názory či napodobují jeho chování, písmo a způsob mluvy. Činí tak úmyslně nebo neúmyslně.“ (Palenčárová, Šebesta, 2006, s. 19) Děti jsou v těchto oblastech velmi citlivé a vnímavé, nám by se mohlo zdát, že je to až neuvěřitelné, avšak s přesností vycítí, pokud budeme na někoho mluvit jen trochu jinak např. z důvodu nedorozumění s rodiči daného dítěte, a ačkoliv my si změnu svého hlasu možná ani neuvědomíme, děti ji zaregistrují velmi bystře a pro ně adekvátně na tuto změnu zareagují. To však může při opakovaných negativních reakcích ze strany učitele vést i k tomu, že budou dané dítě vyčleňovat z kolektivu a získají pocit, že pokud k němu přistupuje i paní učitelka negativněji, ony mohou rozhodně také. Je tedy důležité myslet na to, že jsme v roli učitele, který má v rukou velkou moc, co se týče ovlivnění dětí, a to jak ve věcech pozitivních, tak ve věcech negativních. Pokud tedy máme s nějakým žákem jakýkoliv problém, myslíme na to, že to není problém pouze mezi námi dvěma, ale že svým chováním dáváme návod i ostatním dětem a nakonec zjistíme, že problém, který jsme původně řešili, vůbec nebyl problémem. Je však velmi těžké si při každodenním shonu ve třídě uvědomit, že možná právě naše reakce takovou situaci způsobily, natož si takovou možnost připustit. Budme tedy raději obezřetní a snažme se děti ovlivňovat především pozitivně.

Naším hlavním cílem komunikace by mělo být, že žáky učíme takovým způsobům dorozumívání, které jsou společensky žádoucí (tedy takovým, které jsou založené na dodržování komunikačních norem, respektují principy společenské interakce, například princip spolupráce a zdvořilosti), učíme žáky

dovednosti vyjádřit své postoje, city a prožitky otevřeně, avšak zdvořile a s ohledem na ostatní, abychom někomu neublížili. Učíme je empatii, snaze porozumět druhým, řešit problémy a konflikty věcnou komunikací, ne hádkou nebo bojem, rozlišovat společensky nežádoucí (agresivní a manipulativní) způsoby komunikace a bránit se proti nim. (Palenčárová, Šebesta, 2006) „Učitel vytváří prostor pro smysluplnou a zdvořilou komunikaci, prostor, v němž má každý možnost vyjádřit svůj názor, čímž podporuje pozitivní sebepojetí dětí i rozvoj jejich komunikativních kompetencí.“ (Spilková, Tomková a kol., 2010, s. 152) Nesmíme však opomenout ani to, že komunikace má také důsledky pro vývoj osobnosti. Učitelova komunikace s žákem se netýká pouze ovlivnění výkonů, dokonce ani ne jenom ovlivnění činností, jež k výkonu vedou, týká se i utváření vlastností osobnosti – včetně jejich předpokladů pro reagování a jednání. „Mezilidské vztahy nejsou jenom něčím, co se týká nás a lidí kolem, interakce či komunikace není jenom děním mezi mnou a někým druhým. Vztahy, resp. komunikace se přetvářejí (transformují) do naší osobnosti a stávají se tak její bytostně konstitutivní částí.“ (Helus, 2004, s.138)

V této kapitole jsem se zabývala významem komunikace nejen ve škole, ale i v životě, uvedla jsem charakteristiku řeči dětí v předškolním a mladším školním věku. Zaměřila jsem se na vstup dětí do školy a rozdíly komunikace v prostředí rodiny a školy, přičemž jsem se zabývala hlavními faktory, které komunikaci dětí ovlivňují. Jedním z těchto faktorů jsou učitelé, kteří se do velké míry na rozvoji komunikace dětí podílejí a mohou ji velmi ovlivnit. Na učiteli však není pouze to, aby děti rozeznaly dialog a naučily se v textu správně používat přímou řeč. Spočívá na něm mnohem náročnější úkol, aby děti naučil komunikaci, která je povede k vzájemné toleranci, porozumění, přátelství a respektu. Pro takovou komunikaci je však podmínkou, aby byl sám učitel pro děti příkladným vzorem. Role učitele je významným faktorem, který může mnohé ovlivnit, a proto v následující kapitole na tento fakt navážím prostřednictvím standardů programu Začít spolu, které kladou na roli učitele veliký důraz, a kvalitu práce učitele v tomto dokumentu vymezují.

### 3. Východiska a rámec kvality v programu Začít spolu

V této kapitole bych ráda přiblížila hlavní východiska, principy a standardy kvality programu Začít spolu, neboť právě tento program pro mě byl klíčovou inspirací k tomu, abych se blíže zabývala komunitními kruhy a ranními dopisy, protože ty mě nejvíce zaujaly a měla jsem možnost si je vyzkoušet i v praxi. Standardům kvality práce učitele se budu věnovat podrobněji a uvedu, jak je v tomto dokumentu definována komunikace. Nastíním také běžný průběh dne v tomto programu, přičemž komunitním kruhům se budu podrobněji věnovat až v následujících kapitolách.

Začít spolu (v mezinárodním označení Step by step) je vzdělávacím programem, který se snaží umožnit dětem výchovu a vzdělávání, jež by byly v souladu s demokratickými principy, respektovaly osobnost žáků, vedly je ke kritickému myšlení a odpovědnému jednání. Zdůrazňuje individuální přístup k dítěti, udržuje partnerství školy a rodiny a představuje pedagogický přístup orientovaný na dítě. Tento program je v souladu s požadavky Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání a Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání a nabízí efektivní cesty k osvojování klíčových kompetencí. Za rozvojem klíčových kompetencí u žáků však stojí v první řadě kvalita vyučujícího. Můžeme mít mnoho dokumentů, které ideální výuku popisují, ve skutečnosti však záleží především na učiteli, na jaké úrovni a s jakým elánem a zájmem svou profesi vykonává. „Kvalita učitelů je považována za klíčový faktor, který zásadním způsobem ovlivňuje kvalitu školního vzdělávání. Některé výzkumy prokázaly, že má větší vliv na vzdělávací výsledky žáků než např. kvalita kurikula nebo materiální podmínky a vybavení škol.“ (Hattie 2003, Barber-Mourshed 2007, in Spilková, Tomková a kol., 2010) Program Začít spolu na tuto skutečnost myslí a jeho kvalita je jasně definována prostřednictvím Mezinárodních profesních standardů ISSA: *Kompetentní učitelé 21. století*, které formulují požadavky na učitele, na dovednosti, postoje a strategie, které jsou od učitele pracujícího v tomto programu očekávány. „Jsou to první kvalitativní standardy implementované do české vzdělávací soustavy a jsou i v souladu s trendy v českém školství a s požadavky na kvalitu vzdělávání

v zemích Evropské unie.“ (Spilková a kol., 2005, s.306) Standardy jsou tvořeny oblastmi výchovně-vzdělávacího procesu, kterými jsou: Komunikace, Rodina a komunita, Inkluze, rozmanitost a demokratické hodnoty, Hodnocení a plánování výuky, Výchovné a vzdělávací strategie, Učební prostředí a Profesní rozvoj. Z nich podrobněji v následujícím odstavci uvádím Komunikaci a Učební prostředí, neboť právě tyto oblasti jsou pro mou práci stěžejní a souvisí s rozvojem kompetence komunikativní a kompetence sociální a personální. Každá z těchto oblastí je doplněna o kritéria, která jsou dále specifikována pozorovatelnými indikátory. V České republice je vzdělávací program realizován od roku 1994 v mateřských školách a od roku 1996 v základních školách. (Krejčová, Kargerová, 2003)

Oblast Komunikace uvádím včetně všech kritérií, která jsou ve standardech programu Začít spolu ve spojitosti s touto oblastí definována, a pro představu zde uvádím i některé z indikátorů.

„Komunikace mezi dospělými a dětmi, ale také komunikace mezi vrstevníky hraje klíčovou úlohu při fyzickém, sociálním, emočním a kognitivním rozvoji dítěte. Je také zásadní pro poskytování průběžné podpory, pro výměnu a rozvoj znalostí, zkušeností a názorů. Komunikace se podílí na spoluvytváření pocitu vlastní identity, pocitu sounáležitosti s komunitou a poznávání světa. Učitel vytváří příležitosti pro interaktivní zapojení dětí, využívá jejich dosavadních znalostí, představ a zkušeností při procesu učení. Podporuje jejich učení a rozvoj tím, že svým příkladem modeluje partnerskou a efektivní komunikaci také s ostatními dospělými. Příklady, které ukazují a podporují smysluplnou a zdvořilou výměnu informací mezi všemi účastníky výchovného a vzdělávacího procesu, pomáhají utvářet komunikativní kompetenci a mají vliv na pozitivní sebepojetí dětí.“ (Kompetentní učitel 21. století, 2011, s.4)

Kritéria pro oblast Komunikace zní takto: Učitel komunikuje s dětmi zdvořilým a přátelským způsobem a podporuje tak rozvoj pozitivního sebevědomí a sebepojetí dětí. Učitel svým jednáním podporuje rozvoj učící se komunity, ve které se každé dítě cítí být přijímáno a podporováno v rozvoji svého potenciálu.

Učitel jedná se všemi dospělými s respektem a úctou a svým vlastním vzorem podporuje prosociální chování dětí. (Kompetentní učitel 21. století, 2011, s.5)

Příklady indikátorů: Učitel v kontaktu s dítětem projevuje vstřícnost, vřelost, zájem a respekt každému dítěti. Učitel se v komunikaci s dětmi přizpůsobuje jejich věkovým zvláštnostem i individuálním dispozicím. Učitel dětem nabízí činnosti, v nichž se děti učí rozlišovat a pojmenovávat své pocity a hovořit o nich. Učitel jedná s respektem a úctou s rodiči dětí a kolegy a svým vlastním vzorem podněcuje, podporuje a modeluje prosociální chování. (Kompetentní učitel 21. století, 2011, s.5)

Oblast Učební prostředí je ve standardech programu Začít spolu definována takto:

„Učební prostředí významně ovlivňuje kognitivní, sociální a emocionální rozvoj každého dítěte. Učitel pečlivě zvažuje, jak navrhnout a uzpůsobit prostor, který by dětem zaručil možnost bezpečného pohybu během skupinových i samostatných aktivit. V případě potřeby se prostor a učební materiály přizpůsobují potřebám různých věkových skupin nebo jednotlivých dětí. Sociální a emoční klima učebního prostředí se zakládá na podpoře demokratických hodnot – prostřednictvím přijetí dětí coby aktivních účastníků při stanovení jasných očekávání, vytváření pravidel a vyvozování důsledků. Učitel navíc v dětech posiluje schopnost samostatné volby a nezávislého fungování v rámci učebního procesu a vytváří situace, kdy žáci mohou pracovat společně, střídat se a navzájem si pomáhat, aby dosáhly pozitivního výsledku.“ (Kompetentní učitel 21. století, 2011, s.46)

Kritéria: Učitel rozvíjí pozitivní sociální klima třídy, ve kterém se každé dítě cítí být přijímáno. Učitel vytváří vstřícné, bezpečné, inkluzivní prostředí, v němž jsou děti podněcovány ke zkoumání, experimentování a samostatnosti. Učitel podporuje děti v aktivní spoluúčasti na utváření školního společenství/kultury třídy.

Příklady indikátorů: Učitel rozvíjí vzájemnou náklonnost a buduje osobní vztah s každým dítětem. Učitel jasně formuluje svá očekávání vzhledem k chování dětí a zapojuje děti do tvorby těchto pravidel.

Standardy kvality učitelovy práce mají jistě velký význam především pro samotnou sebereflexi učitelů. Pomocí indikátorů, které jsou ještě dále doplněny o rámec jejich obsahové náplně, mohou učitelé snadněji vyhodnocovat svou práci, a tak se i zlepšovat, neboť jsou zde uváděny i praktické příklady, kterými jsou indikátory naplňovány. V příkladech indikátorů uvádím ty, které s komunitními kruhy velmi souvisí a o kterých se ve své práci často zmiňuji, avšak nenazývám je standardy programu Začít spolu. Při zkoumání těchto standardů jsem automaticky sama sebe v duchu hodnotila, zda tento indikátor plním, či nikoliv. Pokud jsem si nebyla jistá, zda chápu daný indikátor správně, nahlédla jsem do jeho obsahové náplně, kde jsem již našla konkrétní ukázky jeho naplňování. Právě tyto konkrétní ukázky jsou podle mého názoru nejpřínosnější ze standardů programu Začít spolu, neboť jsou srozumitelné a slouží učiteli nejen jako sebehodnocení, ale mohou pro něj být i inspirací pro jeho další práci.

### 3.1 Struktura dne v programu Začít spolu

Nelze zcela přesně uvést strukturu vyučovacího dne v programu Začít spolu, neboť délka jednotlivých učebních aktivit se vždy odvíjí od potřeb dětí a tématu, na němž se pracuje. Typické pro program Začít spolu je vyučování prostřednictvím vyučovacích bloků, které nemusí odpovídat běžné vyučovací jednotce (45minutové vyučovací hodině). (Krejčová, Kargerová in Spilková a kol., 2005)

Uvádím zde tedy přibližný průběh dne v programu Začít spolu:

1. Ranní kruh (asi 20-30 minut) (viz kapitola Komunitní kruhy a ranní dopis v programu Začít spolu);
2. společná práce (asi 60-90 minut) – Po ranním kruhu následuje gramotnost, kde si děti osvojují a procvičují učivo z českého jazyka a

matematiky. Děti zde pracují samostatně, ve dvojicích či malých skupinách, jsou to aktivity, v nichž celá třída pracuje na společném zadání.

3. Přestávka (asi 20-30 minut);
4. Práce v centrech aktivit (asi 60-90 minut) – Další součástí výuky je práce v centrech aktivit neboli učebních koutcích. Většinou jsou to centra psaní, čtení, matematiky, přírodovědného a výtvarného koutku. Děti mají možnost volby centra aktivit, ve kterém mají daný den chuť pracovat, následující den si volí centrum jiné tak, aby se vystřídaly ve všech centrech. Pro zabránění chaosu jsou vytvořeny archy s danými centry aktivit, kam se děti předem zapisují, aby posléze nedošlo k neshodám, kdo má do jakého centra jít. V každém centru aktivit jsou již předem připravená zadání úkolů, které mají děti plnit. V každém centru aktivit pracuje skupina dětí na jiném úkolu, avšak přesto je pro všechna centra společné téma projektu, k němuž se úkoly vztahují. Děti pracují na úkolech samostatně či v kooperaci s ostatními členy skupiny a učitel má tak prostor pro individuální pomoc a práci s dětmi, které ji potřebují.
5. Hodnotící (závěrečný kruh) (asi 20-30 minut) (viz kapitola Komunitní kruhy a ranní dopis v programu Začít spolu) (Krejčová, Kargerová, 2003).

V této kapitole jsem uvedla strukturu dne a hlavní charakteristiky programu Začít spolu, mezi které patří také standardy kvality práce učitelů v tomto programu, z nichž jsem blíže uvedla oblast Komunikace. Jistě jde o přínosné dokumenty, neboť se soustřeďují na kvalitu práce učitele. Opět bych ráda připomněla, jak významnou roli učitel ve školství hraje a jak moc tedy záleží na tom, aby ji vykonával opravdu kvalitně. Avšak nejde pouze o to, zda stihne probrat veškeré učivo, které měl v plánu a jestli bude učit přesně podle standardů. Žádný dokument nedokáže učitele naučit, aby měl svou profesi rád, a právě to je jeden z nejdůležitějších předpokladů pro to, abychom svou profesi vykonávali kvalitně. Je však možné se vůbec něčemu takovému naučit? Být dobrým učitelem není vůbec snadný úkol, který je závislý na mnoha aspektech,



z nichž některé ovlivnit můžeme a některé nemůžeme. Standardy programu Začít spolu nám avšak s tímto nelehkým úkolem mohou v některých oblastech pomoci.

#### 4. Pojetí a význam komunitního kruhu

V předešlé kapitole jsem popsala strukturu dne v programu Začít spolu, kde jsem jako její součást uvedla také komunitní kruhy. Co však tento pojem znamená? Z čeho jsou tato slova odvozená? Jak souvisí se školou? Čím jsou přínosné? Rozvíjejí se v nich klíčové kompetence? V průběhu této kapitoly se budu snažit nalézt na všechny tyto otázky odpověď, nahlédnu na pojem komunitní kruh z obecného hlediska a poté podrobněji přiblížím komunitní kruhy právě v programu Začít spolu.

Komunitní kruh. Co si pod těmito dvěma slovy představit? Když se mě zeptá někdo, kdo se s tímto pojmem nesetkal, na jaké téma píšu diplomovou práci, a já mu odpovím, že píšu o komunitních kruzích a ranních zprávách, objeví se zpravidla v jeho tváři výraz zděšení, nepochopení a obavy z toho, jestli jen on neví, o co se jedná a co si má pod tímto pojmem představit. Někteří se odváží zeptat, jiní mlčí nebo říkají, že by tomu stejně nerozuměli.

Pokud budeme na tato dvě slova nahlížet odděleně, složitější pro nás bude vysvětlení významu slova komunitní. Je odvozeno od slova komunita, ačkoliv by se někomu mohlo zdát, že má něco společného se slovem komunikace, která s komunitními kruhy jistě nepochybně velmi úzce souvisí.

Komunita je 1. společenství, společenstvo; sociol. souhrn lidí obývajících určitý prostor, kde vykonávají činnosti, a tvořících zpravidla samosprávnou jednotku; církv. řádová společnost v jednom klášteře, 2. společně užívaná obecní půda, společný majetek. (Petráčková, Kraus a kol., 1995, s.406)

Kruh je 1. geom. plocha omezená kružnicí, 2. tvar kruhu nebo kružnice, 3. předmět tohoto tvaru, 4. předmět tvarem připomínající kruh, 5. skupina lidí spojených určitými zájmy. (Filipec a kol., 1994, s. 152)

Napadlo mě nahlédnout na komunitní kruh i z psychologického hlediska, veškerá setkání a práce se skupinovou psychoterapií se přece vedou tak, že všichni zúčastnění včetně vedoucího skupiny sedí v kruhu. Proč tomu tak je? Proč nesedí například ve čtverci? Kruh vytváří prostředí, kde jsou si všichni rovni, všichni sedí na stejné úrovni, nikdo nemůže být nadřazený, ani se nikdo nemůže ocitnout v koutě, kde by byl odstrčený. Vytváří tedy i atmosféru, kde se může každý projevovat a vyjádřit svůj názor, protože kruh mu dává určitý pocit bezpečí, což samozřejmě závisí na mnoha dalších aspektech, ale jistě můžeme říci, že k této atmosféře kruh nemalou částí přispívá. M. Scott Peck definuje ve své knize komunitu takto: „Často používáme slovo „komunita“, aniž přesně známe jeho pravý význam. Vesměs tak nazýváme jakoukoliv skupinu jednotlivců – město, církev, synagogu, bratrstvo, činžovní dům, profesní sdružení – bez ohledu na to, jak málo spolu tyto jednotlivci komunikují. Jde o špatné používání slova. Pokud máme toto slovo používat smysluplně, musíme je ohraničit na skupinu jednotlivců, kteří se naučili spolu upřímně komunikovat, jejichž vztahy jsou hlubší než jejich předstíraná vyrovnanost; u nichž se vyvinula jakási příznačná oddanost „společné radosti a smutku“ a „těšení se jeden z druhého a přijímání stavu druhého za vlastní.“ ( Peck, 1995, s. 45)

Ačkoliv M. Scott Peck píše o komunitě dospělých lidí v rámci skupinové psychoterapie, některé z jeho definic mě velmi zaujaly a dají se jistě aplikovat i pro definici komunitního kruhu ve škole. Především označení komunity jako „společné radosti a smutku“ podle mého názoru vystihuje i podstatu komunitního kruhu ve škole.

Ráda bych se však vrátila k tomu, proč se tato setkání odehrávají v kruhu. Jak už jsem se zmiňovala, tvar kruhu je především ideální pro vytvoření prostředí, kde si jsou všichni rovni, a to včetně vedoucího skupiny, ať už je to psychoterapeut či učitel. Samozřejmě však nemůžeme spoléhat na to, že pokud

si sednou všichni ze třídy do kruhu, jako zázrakem zmizí veškeré sociální role, ve kterých se dosud děti nacházely, a najednou si budou všichni rovni. S jistotou ale můžeme říci, že kruh navození takové atmosféry z části napomáhá, a je tak jedním z dílků skládačky pro vytvoření prostředí, kde se všichni ze třídy budou rádi scházet.

#### 4.1 Komunitní kruh jako rituál

Rituál (z latinského *ritualis* = obřadný) je ve Slovníku cizích slov definován jako obřadní úkon, či pevná pravidla významného aktu. (Slovník cizích slov, 1996, s.295) Rituály jsou nedílnou součástí každodenního života, společné je pro ně to, že probíhají podle určitých pravidel, která často zůstávají po dlouhou dobu neměnná, a někdy bývají rituály spojovány s určitými symboly. Rituály nám často pomáhají překonat období krize, protože jsou pro nás záchrannými body, ve kterých hledáme tolik potřebnou jistotu. Není tedy divu, že i děti, pro které je často svět a chování dospělých jakýmsi labyrintem, potřebují pevné body, o které se mohou opřít, aby se v tomto obrovském bludišti neztratily. Matějček ve své knize uvádí jako jednu ze základních životně důležitých psychických potřeb potřebu určité stálosti, řádu a smyslu v podnětech. (Matějček, 1994) Děti si často s naprostou samozřejmostí pěstují svým způsobem vlastní rituály. Musíme jim ponechat volnost a nezakazovat jim jejich jednání proto, že nám připadá nesmyslné. (Kaufmann-Huber, 1998) To jsou rituály, které se objevují naprosto spontánně, avšak rituály si můžeme také vymýšlet. Mezi takové rituály patří právě každodenní setkávání v ranním kruhu a hodnotící kruh na konci vyučování. Děti se velmi rychle naučí, že začátkem školního dne je setkání v kruhu, bude to pro ně neměnná jistota, rituál, na který by se měly těšit. Neměli bychom alespoň ze začátku měnit čas setkávání v kruhu, pokud to není nezbytně nutné, protože děti už s kruhem počítají, chtějí nám v kruhu říci svůj zážitek, a pokud bychom měnili příliš často čas setkávání nebo dokonce ranní kruh rušili, mohlo by se stát, že kruh přestane být pro děti jistotou a nebude plnit funkci rituálu. Samozřejmě bychom neměli měnit ani místo setkávání v kruhu, ideální je asi scházení na koberci ve třídě.

Pokud bychom opět nahlédli do psychoterapie, zjistíme, že i zde jsou rituály velmi podstatnou částí a jsou jakýmsi pilíři při léčbě, kdy už samotná setkávání nemocného s psychoterapeutem jsou založena na tom, že se scházejí vždy ve stejný den a stejnou dobu. To popisuje ve svých knihách například americká spisovatelka a psychoterapeutka Torey L. Hayden, která líčí, jak každá změna a porušení rituálu je pro dítě ztrátou jistoty a narušením léčby, např. pokud změnili místnost psychoterapeutických setkání, znamenalo to vybočení ze zajetých kolejí a dítě pak nebylo schopné spolupracovat tak jako obvykle, protože si potřebovalo nejdříve zvyknout na změnu prostředí, což narušilo celé setkání. I pro zdravé děti může být porušení rituálu vyvedením z míry, které se pak odráží i na dalších činnostech, proto bychom se měli snažit takových změn co nejvíce vyvarovat. To samozřejmě platí jen pro rituál komunitního kruhu a nikoliv pro další průběh vyučování, kdy naopak děti potřebují změnu prostředí a různorodé činnosti, aby se učily pozornosti a flexibilitě.

V úvodní definici rituálu je zmíněno také užívání symbolů, které mohou být součástí rituálu. Takové symboly můžeme aplikovat i v komunitním kruhu, například pro svolávání do kruhu používáme vždy stejný zvuk – zvoneček, melodie písničky, rumba koule, to už je jen na nás, jaký zvuk je pro nás nejpříjemnější a který si zvolíme. Dalším ze symbolů může být také posílání nějakého předmětu, který se posílá pouze v kruhu. O těchto symbolech se podrobněji zmiňuji v kapitole Předpoklady pro efektivní komunitní kruh.

#### 4.2 Komunitní kruhy a ranní dopis v programu Začít spolu

Proč jsem si vybrala pro svou práci právě komunitní kruhy v programu Začít spolu? Viděla jsem různé druhy komunitních kruhů, kde byly např. primární rytmické činnosti či aktivity týkající se výuky. Nováčková zase uvádí komunitní kruh, kde se zvolí určité téma, a dětem jsou kladeny otázky, které s ním souvisí (např.: Jak je nám, když...; Co můžeme dělat, když...; Jak poznáme, že...). (Nováčková, 2006) Ale právě komunitní kruhy v programu Začít spolu a především u paní učitelky Smatanové mě oslovily nejvíce, neboť se mi zdálo, že zde dochází k budování jedné z nejpodstatnějších věcí v životě, a tím jsou

vzájemné vztahy. A právě proto, že ve vzájemných vztazích v souvislosti se školou či běžným životem vidím opravdu velký význam, vybrala jsem si jako inspiraci právě tento inovativní program. Nováčková říká: „Komunitní kruh je jedním z nejlepších nástrojů budování vztahů a rozvoje emoční inteligence.“ (Nováčková, 2006, s.7) Na rozdíl od komunitního kruhu, který uvádí Nováčková, se však program Začít spolu v komunitních kruzích zaměřuje nejen na budování pozitivních vztahů ve třídě, ale propojuje je i s výukou. Pokusím se v této kapitole přiblížit průběh komunitních kruhů v programu Začít spolu a uvést jejich specifika.

Školní den začíná **ranním kruhem**, který se odehrává většinou na koberci a je setkáním všech ze třídy, včetně učitele. Do kruhu učitel děti svolává předem určeným signálem, např. zazvoněním na zvoneček. V ranním kruhu se mohou odehrávat různorodé činnosti, není přesně dané, jaké druhy aktivit by měl kruh obsahovat, a záleží tedy především na učiteli, jakým směrem bude ranní kruh vést. Já jsem se setkala s různými druhy ranních kruhů a jako nejvhodnější varianta se mi jevil kruh, kdy děti sdělovaly své zážitky z předešlých dnů, či zážitky, které je teprve čekají. Nejvhodnější mi přišel proto, že se zde děti navzájem poznávaly, a tím se naplňovala i jedna z podstat komunitního kruhu, tedy podpora vztahů ve třídě. I způsob sdílení zážitků by se však měl obměňovat, a proto v praktické části své diplomové práce uvádím možnosti sdílení zážitků a příklady různých aktivit, které se v kruhu mohou odehrávat. V ranním kruhu se tak bezpochyby rozvíjí kompetence komunikativní, kdy se děti učí formulovat své myšlenky, pocity, a zároveň zde dochází k posilování dílčí komunikativní kompetence, kterou je naslouchání. Po této úvodní činnosti, v našem případě sdílení zážitků, na děti čeká další aktivita, která je součástí a zároveň rituálem ranního kruhu. Jde o vstup do vyučování a motivaci pro dané téma, což přináší ranní dopis neboli ranní zpráva.

**Ranní zpráva** je pro děti přípravou pro další průběh dne. Může sloužit jako organizační sdělení, motivace k učivu, k opakování již probrané látky, můžeme v ní však nalézt i hádanku či spojitost se dnem, kdy ji čteme (např. státní svátek). „Děti se na její čtení těší, poskytuje jim podněty k přemýšlení a

motivuje je k dalším činnostem.“ (Krejčová, Kargerová, 2003, s.79) Ranní zpráva bývá připravena na tabuli umístěné v blízkosti koberce, aby ji děti mohly číst ještě v kruhu. Avšak ranní dopis může být i schovaný a děti se ho snaží nalézt. Po nalezení dopisu a umístění na tabuli se všichni vrátí zpět do kruhu, aby se ještě nemuseli usazovat do lavic, ale mohli zůstat v příjemné atmosféře, kterou kruh vytváří. Čtení dopisu je pro děti dalším lákavým rituálem. Vzhledem k tomu, že hodně dětí má již při vstupu do první třídy téměř zvládnutou velkou tiskací abecedu, není společné čtení dopisu obtížné ani na začátku školní docházky, a stává se tak naopak radostnou událostí. Ze začátku připravuje ranní zprávu učitel, postupně ji však mohou připravovat i samy děti. I zde se opět setkáváme s rozvojem kompetence komunikativní, tentokrát se však jedná o čtení s porozuměním a gramotnost. Spektrum nápadů zpracování ranních zpráv je velmi pestré, některé z nápadů uvádím v kapitole Soubor návrhů pro zpracování ranních zpráv.

Na konci dne se opět všichni scházejí na stejném místě, kde den zahajovali, tedy na koberci v komunitním kruhu. Tentokrát se však jedná o **kruh závěrečný**, neboli hodnotící. Smyslem tohoto kruhu je především shrnutí učiva, které se daný den ve škole probíralo, a vysvětlení případných nejasností. Děti zde prezentují výsledky své práce a snaží se ostatním přiblížit, jaké problematiky se jejich práce týkala. „Děti se učí reflektovat svou vlastní práci (nejenom její výsledky, ale také postup, který při řešení úkolů uplatnily) a stanovují si cíle dalšího učení.“ (Krejčová, Kargerová, 2003, s. 81) Neshrnuje se zde však jen učivo, ale mluví se i o tom, jak se dětem ve skupinách pracovalo, a co by popřípadě mohly pro příště vylepšit. Komunitní kruhy se tak stávají nedílnou součástí programu Začít spolu, neboť tvoří jejich úvodní i závěrečnou část dne.

Jak vidíme, komunitní kruh není tedy pouze místem pro sdílení zážitků, podporu třídního kolektivu, ale také místem, kde probíhá i výuka. Ranní kruh spolu s ranní zprávou by se dal také nazvat jakýmsi přemostěním mezi příchodem z domova do školy. Prvním můstkem se stává kruh, ve kterém si děti sdělí zážitky z předešlých dní, a tudíž už pak nemají potřebu je sdělovat spolužákovi

v lavici během vyučování. Druhým můstkem je ranní dopis, který se sice ještě odehrává během komunitního kruhu, ale zároveň je i vstupem a přípravou na vyučování. Přínos komunitního kruhu tedy není jen v posilování pozitivních vztahů ve třídě, rozvoje komunikačních dovedností, ale zároveň také v motivaci k tématu výuky daného dne. Velmi významnou úlohu zde hraje propojení ranního a hodnotícího kruhu, kdy v ranním kruhu téma dne nastiňujeme, probíhá zde fáze evokace, poté následuje fáze uvědomění v centrech aktivit či při běžné výuce a konec výuky uzavírá hodnotící kruh, kde probíhá závěrečná reflexe.

#### 4.3 Rozvoj klíčových kompetencí v komunitním kruhu

Pokud jsem se věnovala klíčovým kompetencím blíže a zkoumala jsem, jaké kompetence komunitní kruhy a ranní zprávy rozvíjejí, nacházela jsem mnohdy i u jedné činnosti kompetencí více, a jak se nakonec ukázalo, u všech kompetencí jsem našla nějakou činnost, která se v komunitních kruzích rozvíjí. Nelze však říci, že bychom v každém komunitním kruhu rozvíjeli všechny klíčové kompetence, záleží na činnostech a typu zprávy, které se zrovna v komunitním kruhu objeví. Prakticky stále se zde však rozvíjejí dvě klíčové kompetence, a těmi jsou kompetence komunikační a kompetence sociální a personální. Proto se těmito kompetencemi budu v dalších kapitolách zabývat podrobněji.

##### 4.3.1 Kompetence sociální a personální

„Na konci základního vzdělávání žák:

- účinně spolupracuje ve skupině, podílí se společně s pedagogy na vytváření pravidel práce v týmu, na základě poznání nebo přijetí nové role v pracovní činnosti pozitivně ovlivňuje kvalitu společné práce
- podílí se na utváření příjemné atmosféry v týmu, na základě ohleduplnosti a úcty při jednání s druhými lidmi přispívá k upevňování dobrých mezilidských vztahů, v případě potřeby poskytne pomoc nebo o ni požádá

- přispívá k diskuzi v malé skupině i k debatě celé třídy, chápe potřebu efektivně spolupracovat s druhými při řešení daného úkolu, oceňuje zkušenosti druhých lidí, respektuje různá hlediska a čerpá poučení z toho, co si druzí lidé myslí, říkají, dělají
- vytváří si pozitivní představu o sobě samém, která podporuje jeho sebedůvěru a samotný rozvoj; ovládá a řídí svoje jednání a chování tak, aby dosáhl pocitu sebeuspokojení a sebedůvěry.“ (Klíčové kompetence v základním vzdělávání, 2007, s.44)

Vztahy ve třídě jsou podle mého názoru jedna z nejdůležitějších podmínek pro vytvoření dobrého třídního kolektivu. Ovlivňují totiž atmosféru třídy, kde se děti téměř každý den setkávají, kde stráví mnoho času a kde se také z velké části tvoří jejich osobnost. Atmosféra ve třídě je tedy základní složkou, která ovlivňuje děti samotné i jejich budoucí život. Jistě budou děti do školy chodit raději, pokud budou vědět, že zde naleznou mnoho kamarádů, a budou se do školy těšit, když zde na ně bude čekat příjemná atmosféra, ve které se cítí bezpečně, a kde je jim dobře. Tato pozitivní atmosféra a vztahy ve třídě ovlivňují zajisté i vztah dítěte k učení. Dětem se bude určitě spolupracovat snadněji s kamarády, se kterými si rozumějí, umějí se s nimi domluvit, přijímat jejich názory, uznat svou chybu a lépe se dohodnou i na kompromisu. Bez kladných vztahů by se nám asi pracovalo velmi těžce, ale i tomu je třeba se naučit a nalézt společný kompromis. K dobrým vztahům mezi dětmi přispívají právě komunitní kruhy, ve kterých děti naslouchají zážitkům druhého, snaží se vnímat jeho pocity, učí se respektovat názory druhých, občas řeší i problémy nebo starosti ve třídě nebo i jednotlivce. Tím vším se děti učí sociálnímu cítění, empatii a upevňují se tak vztahy ve třídě.

#### 4.3.2 Kompetence komunikativní

„Na konci základního vzdělávání žák:

- formuluje a vyjadřuje své myšlenky a názory v logickém sledu, vyjadřuje je výstižně, souvisle a kultivovaně v písemném i ústním projevu



- naslouchá promluvám druhých lidí, porozumí jim, vhodně na ně reaguje, účinně se zapojuje do diskuze, obhájí svůj názor a vhodně argumentuje
- rozumí různým typům textů a záznamů, obrazových materiálů, běžně užívaných gest, zvuků a jiných informačních a komunikačních prostředků, přemýšlí o nich, reaguje na ně a tvořivě je využívá ke svému rozvoji a k aktivnímu zapojení se do společenského dění
- využívá informační a komunikační prostředky a technologie pro kvalitní a účinnou komunikaci s okolním světem
- využívá získané komunikativní dovednosti k vytváření vztahů potřebných k plnohodnotnému soužití a kvalitní spolupráci s ostatními lidmi.“ (Klíčové kompetence v základním vzdělávání, 2007, s.36)

Komunikace a dorozumění s ostatními lidmi není vůbec snadná. Naučit se vyjádřit své myšlenky tak, aby je i druhý člověk pochopil stejně, jako je vnímáme my, je opravdu náročné. Mimo jiné je zde mnoho komunikačních bariér, které nám komunikaci znesnadňují, například: skákání do řeči, interpretace projevů a chování druhého, prostředí, kde se neslyšíme, dvojsmysly, nerespektování druhého, povýšenost, verbální agrese, antipatie k druhému, shazování, posměch atd. Komunitní kruh je místo, kde se zajisté komunikace rozvíjí. Děti se zde učí vlastnímu projevu, sdělují své zážitky, které musí zformulovat tak, aby jim ostatní co nejlépe porozuměli. V hodnotícím kruhu se učí propojovat své myšlenky a uvést jen ty nejpodstatnější informace, učí se neskákat si do řeči při prezentování skupinové práce. V komunitním kruhu se však děti neučí jen vyjadřovat, ale zároveň zde rozvíjejí schopnost naslouchání druhým, která je také velice podstatná.

V této kapitole jsem se snažila co nejlépe přiblížit pojem komunitní kruh, neboť se často setkávám s tím, že lidé tento pojem vůbec neznají a ani v nejmenším je nenapadne jakákoliv spojitost se školou. Zabývala jsem se komunitním kruhem jako rituálem, který dětem přináší jistotu a který by pro děti měl být

pevným bodem školního dne, na který se těší. Podrobněji jsem se poté zaměřila na komunitní kruhy v programu Začít spolu, které jsou pro mě hlavní inspirací a zároveň i zdrojem potěšení, které mi přináší nejen příprava těchto kruhů spolu s ranními dopisy, ale také samotná část dne, kdy spolu s dětmi v kruhu sedíme. Uvedla jsem, jak důležitá je propojenost ranního a hodnotícího kruhu, kde probíhají fáze evokace a reflexe. V neposlední řadě jsem se soustředila na klíčové kompetence, kde jsem se blíže zaměřila na kompetenci komunikativní a kompetenci sociální a personální a uvedla jsem některé ze situací, kdy se tyto kompetence v komunitních kruzích rozvíjejí. Tato kapitola popisuje ideální formu komunitního kruhu, avšak na nás je, abychom zajistili podmínky pro jeho efektivní fungování v praxi. Na tuto problematiku se zaměřím v následující kapitole.

## 5. Předpoklady pro efektivní komunitní kruh

V této kapitole se budu snažit nalézt pomocí různých názorů více autorů ve spojení se svou vlastní zkušeností z praxe nejúčinnější předpoklady pro efektivní komunitní kruh. Dospěla jsem ke čtyřem zásadním bodům, kterými se budu zabývat: kázeň, pravidla, komunikace a naslouchání, bezpečné prostředí. Všechny tyto body spolu velmi úzce souvisí, vzájemně se prolínají a doplňují. Často se zde budou objevovat slova jako důslednost, pochvala, trest. Ráda bych hned na úvod objasnila pojem trest, aby bylo zřejmé, v jakém smyslu ho zde budu používat. Většinu z nás pod pojmem trest napadne souvislost s fyzickým či psychickým týráním. Avšak co je to vlastně trest? „Trest totiž není jen to, co je vidět navenek – onen akt trestání, ale především to, co se děje v dítěti samém. Co ono přitom prožívá.“ (Matějček, 1986, s.184) Trestem tedy můžeme nazvat i pocit, který v sobě dítě má, když poruší pravidla a dochází k naplnění důsledků tohoto chování. Stejně tak je tomu i v případě odměny, nemusí se jednat vždy jen o danou věc, naopak odměnou může být i pouhý prožitek, pocit uspokojení, že jsme někoho potěšili. „Výchovným problémem tu není jenom velikost a množství, ale především vztah mezi dítětem a tím, kdo

odměňuje a trestá. Je to osobní – ba možno říci intimní – záležitost, do níž se promítá všechno, co vychovatele a dítě vzájemně váže a spojuje.“ (Matějček, 1986, s.184) I ve škole musí tedy nutně docházet k trestům, neboť pokud děti překročí nějakou hranici, měl by se u nich objevit pocit viny, který je z výchovného hlediska velmi důležitý. „Aby měl trest výchovný účinek, musí totiž dítě prožít pocit viny. Musí si být vědomo, že se nějak prohřešilo proti dobrému vztahu, který mezi ním a jeho rodiči nebo jinými vychovateli panuje.“ (Matějček, 1986, s.184n.) Nováčková se na téma trest vyjadřuje takto: „Je velký rozdíl mezi trestem a přirozeným následkem nějakého činu nebo chování. Trest záleží na libovůli trestajícího, přirozený důsledek logicky vyplývá ze situace.“ (Nováčková, 2006, s. 24) S tím však nemohu zcela souhlasit a přikláním se k názorům Matějčka, neboť si myslím, že i přirozený důsledek může být dítětem vnímán jako trest a mnohdy právě trest, ač se nám to může jevit jako neuvěřitelné, je pro dítě vysvobozením a úlevou. Opět je však na učiteli nalézt tu správnou cestu, aby byly naše tresty a odměny efektivní a směřovaly nejen ke kázni ve třídě, ale také k bezpečnému klimatu, kde se budou cítit všichni dobře. A právě takovou cestu se pokouším v této kapitole nalézt.

### 5.1 Kázeň jako ochrana

Základním kamenem pro jakoukoliv práci s dětmi je kázeň. To platí i pro komunitní kruh, ačkoliv by se mohlo zdát, že jsou zde volnější pravidla než při výuce, není tomu tak, i v komunitním kruhu platí jasná pravidla, která se musí dodržovat, a dokonce bych řekla, že právě v kruhu se musí dbát na důslednost dodržování těchto pravidel důrazněji, protože už samotné sezení na koberci navádí k tomu, aby děti nebyly tak pozorné. Aby se v kruhu vytvořila ta správná atmosféra a byl pro děti bezpečným prostředím, musí zde být kázeň. „Obecně lze kázeň definovat jako vědomé dodržování zadaných norem, přičemž slovo „zadané“ nám umožňuje odlišit pojem kázně od mravnosti, slovo „vědomé“ zase naznačuje, že by bylo sporné hovořit o kázni nebo nekázni u člověka, který si není vědom existence norem. Školní kázeň v intenci obecné definice kázně definujeme jako vědomé dodržování školního řádu a pokynů stanovenými učiteli, popř. dalšími zaměstnanci školy.“ (Bendl, 2005, s. 48)

Kázeň se dá také chápat jako ochrana žáka i učitele ve škole. Pokud nebude ve škole kázeň, nejen, že nedosáhneme dobrých výsledků v učení, ale může dojít i k šikaně, a tím nemyslím pouze šikanu žáků, ale i učitele. „Ukazuje se, že kázeň je základním předpokladem nejen efektivního učení, ale i bezpečnosti žáků, resp. nástrojem ochrany dětí před riziky, která vyplývají z nerespektování stanovených norem chování ve škole.“ (Bendl, 2005, s. 41) Jak však kázně na prvním stupni základní školy docílit? To je velmi těžká otázka, na kterou není jednoznačná odpověď, protože je zde mnoho faktorů, které kázeň ovlivňují, a my jako učitelé bychom měli brát tyto faktory v úvahu a pracovat s nimi. „Otto Obst (Kalhous, Obst a kol., 2002, s. 389-391) si klade otázku, které příčiny nekázně může učitel ovlivnit. Je jasné, že zdaleka ne všechny faktory podílející se na neukázněném chování žáka má učitel ve své moci, může je odstraňovat, eliminovat, modifikovat, zkrátka ovlivňovat. Na některé příčiny nekázně má učitel velký vliv (nudný výklad, přetěžování žáků, přehlížení nevhodného chování, vlastní nedochvilnost jako špatný příklad žákům), na jiné menší (způsob výchovy v rodině žáka, hodnoty a postoje žáků vycházející z rodinného prostředí), na další prakticky žádný (vrozené odchylky stavby a funkce nervové soustavy žáka, hormonální poruchy, společenské klima).“ (Bendl, 2005, s. 138)

Ráda bych zdůraznila vliv rodiny, který je jednoznačně nejvýznamnějším faktorem ovlivňujícím dítě, pokud žák netrpí nějakým zdravotním problémem. Rodina je sociální prostředí, ve kterém dítě strávilo nejdelší dobu svého života, učí se zde hodnotám, zvykům, rodina je pro dítě příkladem, jak se má chovat, jak nahlížet na svět, jak se vypořádávat s problémy a je velmi těžké tyto hodnoty a postoje měnit. Proto velmi záleží na tom, jaké má dítě rodinné zázemí.

Přes všechny tyto faktory má však učitel velmi silný vliv na žáky a záleží především na něm, jestli si dokáže udržet ve třídě kázeň. Podle mého názoru jsou klíčem k úspěchu jasně daná pravidla, která si ve třídě určíme, a jak s nimi budeme pracovat. Učitel Kirby Morgan navrhuje kázeňský program, kde jako nejdůležitější uvádí čtyři pravidla, jak si udržet kázeň.

- 1) „Zpočátku používejte mírné důsledky – jestliže jsou pravidla rozumná, neměli byste váhat použít mírných trestů k jejich vynucování, pokud však bude první trest příliš přísný, budete mít sklon odložit uplatnění pravidla, dokud se situace ve třídě dramaticky nezhorší.
- 2) Uplatňujte svá pravidla bez přísnosti nebo hněvu – tresty samy o sobě by měly být tak přísné, aby žáky odstrašily od porušování pravidel, pokud zjistíte, že jsou vaše tresty příliš mírné, aby sloužily jako zastrašovací prostředky, pak jednoduše tresty zpřísněte, ale žádný žák by neměl trpět zároveň trestem a učitelovým hněvem, zkrátka neukazujte své emoce, když uplatňujete svůj kázeňský systém, snažte se naučit nerozčilovat se, pokud dítě poruší pravidlo, vaším cílem by mělo být zůstat klidný a mít situaci pod kontrolou, jestliže budete schopni zůstat uvolnění a přátelští po celou dobu ke všem svým žákům, vaše třída bude mít příjemnou atmosféru, která je nápomocná učení, i když vysvětlujete pravidla poprvé, nebuďte přísní a vážní.
- 3) Pokaždé, když určitý žák poruší pravidlo, zapište si jeho jméno – jakmile jsou třídní pravidla a následky za jejich porušení ustanoveny, pak se kázeňský systém stává pouhým vedením statistiky, pravděpodobně zjistíte, že máte přirozenou tendenci chtít žákům připomínat, aby se ztišili. Existují ale přinejmenším tři důvody, proč byste to neměli dělat. Za prvé, váš hlas by pravděpodobně vyjadřoval určitou přísnost. Za druhé, bylo by nedůsledné a nefér občas děti varovat ústně, místo napsat jejich jméno na tabuli. Za třetí, ústní varování nefunguje. Takové připomínky nikdy nepřiměly dítě k tomu, aby se ztišilo na delší dobu.
- 4) Používejte odměny často, ale nečekaně. Když slíbíte žákům odměnu za určité chování, ihned se vzdáváte určité kontroly. Zavázete se k něčemu a žáci na vás budou k smrti dotírat kvůli vašemu slibu. Je lepší překvapovat žáky často s odměnami za takové věci, jako je vynikající úsilí, vysoce kvalitní práce, dramatické zlepšení ve výkonu, dobré chování nebo příjemné vystupování vůči ostatním lidem. Pravděpodobně

nejlepší odměnou, kterou můžete dát, je být takovým učitelem, který umí udržet kázeň ve třídě, aniž by se musel rozčilovat.“ (Bendl, 2005, s. 225 - 227)

Tato pravidla jsou velmi důležitá, zvláště myšlenka, že učitel má být klidný i v situacích, kdy udává hranice chování, a dokonce i tehdy, kdy vyvozuje z nedodržování pravidel důsledky. Snad každý člověk má sklon k tomu, aby začal v takových chvílích křičet, rozčilovat se a neudrží své nervy na uzdě. Avšak takové jednání k ničemu nevede, dokonce si myslím, že má úplně opačný efekt, než by člověk očekával. Pokud učitel jedná takovým způsobem příliš často, může se stát, že tak ztratí u žáků autoritu, a místo, aby na jeho slova reagovali utišením a plněním zadaných úkolů, začnou po učiteli slova opakovat a posmívat se mu. Takové situace jsou nejspíše častější až na druhém stupni, kdy jsou žáci v pubertě a berou slova učitele lehkovážněji než děti z prvního stupně, ale můžeme se setkat s takovou reakcí i u dětí na prvním stupni a nemyslím si, že je zcela neobvyklá.

Ráda bych se ještě pozastavila u třetího pravidla, kde Kirby Morgan uvádí, abychom žáky, kteří porušují pravidla, zapisovali na tabuli nebo do svých poznámek, s čímž nemohu zcela souhlasit, protože si myslím, že takový trest není pro mladší děti úplně efektivní a už vůbec ne, pokud by z něj nevedly další důsledky. Je možné, že by ze začátku fungoval, ale nemyslím si, že by fungoval po delší dobu, protože děti ho za chvíli přestanou brát vážně, a pokud by z něj byly přece jen vyvozeny další důsledky, jsem přesvědčena, že zejména děti v první a druhé třídě potřebují, aby byly vyvozovány ihned. Pokud vyvodíme důsledek ihned po tom, co poruší pravidla, vidím výhodu v tom, že dítě přesně ví, z čeho tyto důsledky plynuly, a zároveň si myslím, že je to varování i pro ostatní děti, které situaci bystře vnímají. Pokud bychom přišli s trestem až po delší době, nebude mu třída věnovat zdaleka tak velká pozornost. Mně se zatím jako nejúčinnější osvědčilo vyloučení z momentálně probíhající činnosti, např. pokud někdo ruší při ranním kruhu, skáče příliš často ostatním do řeči, nedokáže naslouchat a místo toho se baví se sousedem, pak je podle mého názoru nejlepší říci: „Jdi si sednout do své lavice a až si budeš myslet, že jsi

schopný dodržovat daná pravidla v kruhu, tak se vrať zpátky.“ Opět bych připomněla jedno z pravidel od Kirbyho, abychom i takovou instrukci říkali bez hněvu a nekřičeli, děti i tak velmi citlivě vnímají, že není nedodržování pravidel bez následků.

Mohlo by se zdát, že vyčlenění z kruhu není dostatečně přísným varováním, protože žák stále slyší, co se děje, ovšem není tomu tak, protože již není s ostatními v kontaktu, najednou nepatří do seskupení kruhu, nemůže se zapojovat. Podle mé zkušenosti se většina dětí během chvilky vrátí zpátky do kruhu a pokračují s ostatními, aniž by dál porušovaly pravidla. Můžeme být samozřejmě i přísnější a žáka poslat za dveře, ale v tom vidím pár nedostatků, např. nemám v tu chvíli o žákovi přehled a nevím, co se za dveřmi odehrává, a zároveň si myslím, že je i pro žáka mnohem těžší vrátit se zpátky mezi ostatní, a protože mým cílem je, aby si uvědomil pravidla, vrátil se mezi ostatní a zapojil se znovu do probíhající činnosti, tak tuto variantu většinou nepoužívám.

S nekázní se dá pracovat mnoha způsoby, dosud jsem se zmiňovala o pravidlech a případných sankcích, které přicházejí, pokud nejsou pravidla dodržována. Pro udržení kázně bychom však neměli používat pouze negativních důsledků, ale také pozitivních důsledků, které jsou často velmi efektivní. Stejně tak, jako děti velmi bystře vnímají, pokud někoho káráme, se stejnou pozorností sledují naše slova chvály, a protože touží po tom, aby získaly pochvalu ony samy, ostatně tak jako každý člověk je rád, pokud ho někdo chválí, snaží se v daných situacích reagovat stejně jako jejich předchůdce. Myslím si proto, že je velmi podstatné vždy říkat, za co daného žáka chválím, a naopak také, za co ho kárám. Děti pak mnohem rychleji získají přehled o tom, jaké chování se od nich vyžaduje.

Pro udržení kázně bychom měli používat více způsobů, aby děti zůstávaly stále ve střehu a nezískávaly laxní přístup, a také z toho důvodu, že na každého žáka platí jiný přístup. O tom se také zmiňuje ve své knize Ukázněná třída Stanislav Bendl, který mluví o různých kázeňských metodách, a říká: „Z praxe víme, že zatímco u jednoho žáka daný prostředek či skupina prostředků zabere,

v případě jiného žáka selže. Proto je nutné kázeňské metody používat s ohledem na individualitu žáka, jeho věk a situaci, ve které se nachází, a se zřetelem k okolnostem, za kterých došlo k nekázní. Kázeňské prostředky je nutno pružně kombinovat, aby se jejich účinek nerušil, nýbrž zvyšoval.“ (Bendl, 2005, s. 246) V tomto směru mají o něco snazší situaci učitelé prvního stupně základní školy oproti učitelům druhého stupně, neboť jsou s dětmi v každodenním kontaktu, znají jejich chování, reakce, většinou vědí o jejich trápeních, zájmových kroužcích, zkrátka znají příběhy dětí své třídy a tím snáze pak odhadují svou adekvátní reakci na danou situaci. Na průběh takové správné adekvátní situace však nelze dát recept, protože záleží na mnoha aspektech, kterými se každá tato situace liší a je jen na učiteli, aby situaci odhadl a správně reagoval, což není mnohdy vůbec jednoduché. Opět se dostávám k tomu, že ačkoliv se to na první pohled nezdá, psychoterapie velmi souvisí s pedagogickou činností. Bendl se zmiňuje o tom, že učitel využívá některých typů či prvků psychoterapie, a to jak ve vztahu k žákům neukázněným, tak ukázněným, leč například úzkostným či málo odolným, přičemž nemá zde na mysli práci s pacienty, ale s lidmi zdravými, kteří mají momentálně nějaký problém. Je však třeba také říci, že psychoterapie není doménou učitelů, nýbrž vyškolených specialistů a učitel by měl vědět, na koho se mají rodiče obrátit, pokud by potřebovali se svým dítětem pomoci. (Bendl, 2005)

## 5.2 Pravidla

Již jsem se zmínila o pravidlech jako o základním východisku pro kázeň ve školní třídě a zároveň v komunitním kruhu, proč jsou důležitá a k čemu slouží. Jsem přesvědčená o tom, že pravidla jsou důležitá nejen ve škole, ale hlavně při výchově dětí v samotné rodině, což dokazuje kniha Jana-Uwe Roggeho, která je plná příběhů a ukázek toho, jak může dopadnout stav, kdy děti nemají v rodině či ve škole jasně dané hranice, které nesmějí překročit. Ačkoliv nám, dospělým, se může zdát, že hranice a pravidla jsou něco zlého, čím se stáváme pro děti přísnými a špatnými, není tomu tak, ba právě naopak. Děti potřebují hranice. To je také název knihy Jana-Uwe Roggeho, který zde uvádí: „Aby se



dětem dostalo jistoty, orientace a opory, potřebují hranice. Neboť hranice zjednáávají prostor, přesněji – volný prostor, kde se mohou utvářet příznivé okolní podmínky a sociální vztahy. Děti potřebují prostor, který mohou naplnit – životem, fantazií, produktivitou. Prostor může dítěti pomoci najít stanovisko, rozvíjet vlastní já.“ (Rogge, 2009, s. 19)

Jak ale takové hranice určit, aby nebyly příliš omezující, ale zároveň dostatečně přísné a jasné? Opět záleží na více faktorech při sestavování pravidel třídy a pravidel pro komunitní kruh. Já se budu v této kapitole věnovat především pravidlům v komunitním kruhu.

Nováčková uvádí tato čtyři pravidla:

- pravidlo naslouchání
- právo nemluvit
- pravidlo úcty – o nikom nemluvíme nepěkně, nikoho konkrétního nekritizujeme, nikomu se nevysmíváme, nezpochybňujeme, co kdo v kruhu říkal
- pravidlo diskrétnosti, zachování soukromí (Nováčková, 2006)

Pravidla, která jsem zvolila já, se od Nováčkové příliš neliší, přece jen v nich však jisté změny najdeme, neboť i náplň komunitního kruhu podle Nováčkové se poněkud liší od komunitního kruhu, kterému se věnuji já. Uvádím tedy, co mě vedlo k tomu, abych zvolila právě tuto variantu pravidel, a blíže popisuji, jak pravidla fungují. Určila jsem tři pravidla: mluví jen jeden; pokud chci klást doplňující otázku, hlásím se; signál pro svolání do kruhu. Záměrně jsem vynechala pravidlo právo nemluvit, neboť jej nepovažuji za pravidlo. Nazvala bych tuto možnost vynechání vyjádření se spíše jako informaci, kterou si s dětmi řekneme v začátcích s komunitním kruhem, avšak mezi pravidla ji nezařazuji.

Pravidlo *mluví jen jeden* je pro děti asi nejnáročnějším z těchto tří pravidel a především v počátcích je třeba, abychom ho důsledně dodržovali, než si ho děti

zcela osvojí, budou ho dodržovat automaticky a zvládnou si naslouchat. Jako velký pomocník pro nás může být v začátcích jakýkoliv předmět, který bude dětem pomáhat dodržovat pravidlo „mluví jen jeden“. Mluvit totiž může pouze ten, kdo drží daný předmět v ruce. Je dobré, když tento předmět nějakým způsobem souvisí se třídou, s dětmi, aby pro ně bylo vlastně potěšením, zvláštní příležitostí, že mohou tento předmět držet v ruce, a aby se těšily, až k nim v průběhu kruhu doputuje. Pro děti se tak stává toto pravidlo zcela jednoznačným a i pro učitele je pak mnohem snazší děti při mluvení upozorňovat, že nedrží předmět v ruce, než je okřikovat, aby byly potichu. K tomuto tématu se vyjadřuje i Jana Nováčková ve svém článku, kde toto pravidlo označuje jako Pravidlo naslouchání, a také se opírá o použití předmětu: „Velkou pomocí pro zajištění vzájemného naslouchání je první pravidlo - právo mluvit má jen ten, kdo má v ruce drobný předmět (kamínek, kaštan, mušličku...), který je předáván postupně po kruhu z ruky do ruky. Ostatní mu naslouchají, to znamená, že ho nepřerušují, nekladou žádné otázky, ani žádným způsobem nekomentují, co říká.“ Zaměříme se však na to, zda je opravdu vhodné, aby nikdo včetně učitele nemohl na projev druhého zareagovat. Nováčková se zabývá komunitními kruhy, kde učitel položí otázku týkající se určitého tématu a všechny děti mají možnost se k tomuto tématu vyjádřit. V takovém případě opravdu není nutné, aby učitel či kdokoliv jiný na řeč druhého reagoval. Avšak je takový přístup vhodný i v případě, kdy si v kruhu vzájemně sdělujeme své zážitky? Myslím si, že je třeba, aby žák dostal ke svému zážitku zpětnou vazbu od ostatních, dokonce si myslím, že na reakci od ostatních čeká. Stejně jako dospělí lidé, pokud někomu svěrují svůj zážitek, očekávají od naslouchajícího nějakou reakci, ostatně i proto mu svůj zážitek svěrují. Dalším důvodem, proč na zážitek druhého reagoval, je vlastně motivace ostatních dětí k naslouchání. Tím, že mohou na zážitek reagoval, jim vlastně dávám najevo, že i ony mohou přispět svou zkušeností k zážitku druhého a jistě budou mnohem pozorněji naslouchat, aby se mohly také vyjádřit. Samozřejmostí je, že v takových chvílích se kolektiv opět velmi utužuje, neboť zde přicházíme na mnoho společných věcí, situací, které jsme prožili, zatímco pokud bych nenechala děti okamžitě reagoval, svoji připomínku

zapomenou a po ukončení kruhu ji už spolužákovi nesdělí. Proto si myslím, že by na zážitek žáka měli děti i učitel reagovat, avšak je samozřejmostí, že jejich reakce nesmí sklouznout ve skákání do řeči. Je tedy nejlepší nechat žáka svůj zážitek dovyprávět a poté mohou následovat komentáře a dotazy ostatních, které nějak se zážitkem souvisí. Tím už se dostávám k druhému pravidlu: *pokud chci klást doplňující otázku, hlásím se.*

Pravidlo *pokud chci klást doplňující otázku, hlásím se* může působit jako příliš přísné na to, že nesedíme v lavicích a nacházíme se v kruhu. Avšak, jak už jsem psala, ačkoliv jsme v kruhu, stále se nacházíme ve škole a je třeba dodržovat jasná pravidla. Jsem přesvědčena, že děti ještě nejsou schopné se ovládnout natolik, aby počkaly, až jeden domluví a pak teprve na jeho zážitek reagovaly. Proto si myslím, že požadovat po dětech, aby se hlásily, je zcela na místě i v komunitním kruhu, dokonce bych si troufla i říci, že je to alespoň zpočátku nutnost. Ostatně i takovým základním věcem jako neskákat druhému do řeči se musí naučit a samotné hlášení jim tento úkol usnadňuje a pomáhá, aby se to naučily co nejdříve.

*Signál pro svolání do kruhu* je zcela základním pravidlem, které se děti naučí velmi rychle a s dodržováním tohoto pravidla nebývají žádné problémy. Avšak opět platí, že musíme zadat pravidlo jasně a určit, na jaký zvuk se budeme svolávat do kruhu. Nikdy bych nevolila zvuk s použitím pouze svého hlasu, protože to velmi rychle přestane fungovat, neboť pro děti je náš hlas už natolik známý a tak často používaný, že ho mnohdy nevnímají a samozřejmě i pro učitele by byl takový úkol velmi náročný nejen na hlasivky, ale také na nervy. Hlas učitele bych použila pouze v případě, že bude v doprovodu nějakého nástroje a pro svolávání do kruhu budeme používat stále stejnou píseň. Já se však musím přiklonit spíše k předmětům vydávajícím nějaký zvuk, protože je můžeme mít vždy po ruce a jsou přenosné. Použít lze například některý z Orffových nástrojů – rumba koule, dřívka, lze využít i trianglu, tamburíny, kastaněť, avšak můžeme vložit i rýži do lahve a pomocí chrastění svolávat děti do kruhu. Samozřejmě se dá také použít píseň, kterou můžeme sami hrát nebo ji spustíme jednoduše na přehrávači. Já se stále přikláním k nějakému

menšímu předmětu, který je přenosný, neboť se může stát, že budeme potřebovat svolat děti do kruhu i mimo třídu, a pak se nám těžko bude shánět piano, kytara nebo hudební přehrávač. Protože většinou je třeba takového zvuku i pro uklidnění a ztišení dětí, je třeba jasně určit, který zvuk pro co platí. Pro ztišení bych se přikláněla k nějakému zvuku, kde nepotřebujeme žádný předmět, neboť ho budeme často využívat i venku. Volila bych například rytmickou ozvěnu, neboť tím donutíme děti, aby opravdu nemluvíly, a zároveň tím zbystříme jejich pozornost, protože po nás musí rytmus pomocí vytleskávání opakovat. Avšak samozřejmě i rytmická ozvěna má své nedostatky, neumím si zcela představit, jak by bylo takové zklidňování vhodné například v muzeu či v divadle. Dále je možné také odpočítávání, kdy zvedneme ruku, odpočítáváme od tří do jedné a na číslo jedna už musí být všichni potichu. Tento způsob lze použít také tak, že pouze zvedneme ruku, neodpočítáváme a kdo si z dětí všimne, že máme zvednutou ruku, je potichu a také zvedne ruku, až nakonec mají zvednutou ruku všechny děti ve třídě.

Při tvoření třídních pravidel či pravidel pro komunitní kruh bychom měli vycházet z toho, že se na pravidlech bude podílet celá třída. Tím docílíme výsledku, že na tvorbě pravidel jsme se všichni podíleli, tudíž s nimi všichni souhlasíme a budeme je plnit. „Rozdíl mezi demokratickou a autoritativní výchovou není v tom, že by v té první bylo vše dovoleno a v té druhé vládla především omezení, ale v tom, jakými způsoby se stanovují pravidla a hranice chování. Jednou větou by se to dalo říct tak, že máme vytvářet hranice nikoliv pro děti, ale s dětmi.“ (Kopřiva a kol., 2006, s.13) K zapojení dětí do vytváření pravidel by měl učitel děti shromáždit v kruhu v místě, kde se třída pravidelně schází, a otevřít diskuzi o účelu pravidel. Děti potřebují vědět, že pravidla by měla členům třídy říci to, co by měli dělat, spíše než co by neměli dělat. Pravidla bychom tedy měli formulovat v pozitivním smyslu např.: Mluví jen jeden místo - Neskáčeme si do řeči. Během diskuze by měl učitel uvést několik jasných, stručných pravidel jako např.: Chodíte po chodbách, Poslouchejte, když mluví někdo jiný. Učitel by měl dát zároveň dětem prostor, aby také vymyslely jednoduchá pravidla. Třída se může rozhodnout, která pravidla přijme za svá.

Učitel by měl připomenout, že by měly dát přednost kratším a stručným pravidlům před komplikovanými a dlouhými. Vybraná pravidla by měla být v nejlepším případě sepsána samotnými dětmi na papír a vyvěšena na dobře viditelném místě ve třídě, aby se dětem mohla vždy v případě potřeby připomenout. Děti potřebují vědět, že jim dospělí pomohou řídit jejich chování. Aby to vše zvládly, budou potřebovat podporu, povzbuzení a připomínání správného vzoru.

### 5.3 Způsob komunikace s důrazem na rozvoj dovednosti naslouchání v komunitním kruhu

O komunikaci jsem se již mnohokrát zmiňovala, přesto se k ní v této kapitole opět vrátím a pokusím se přiblížit konkrétní výplň komunikace v komunitním kruhu. S komunikací samozřejmě úzce souvisí naslouchání, které je pro děti velmi náročné, a právě v komunitním kruhu dochází k rozvoji této dovednosti. Budu se proto tomuto pojmu blíže věnovat, upřesním definici dobrého posluchače, uvedu různé druhy naslouchání a určím, která z nich se právě v komunitních kruzích objevují. S komunitním kruhem samozřejmě komunikace úzce souvisí, komunitní kruh je především o komunikaci, vzájemném naslouchání. Je proto důležité, abychom komunikaci vedli správným směrem, musíme dbát na to, aby byla vhodná výplň komunikace, tzn., abychom v kruhu probírali témata, která sem patří, ale zároveň abychom dodržovali i základní pravidla komunikace. „Průběh a charakter komunikace jistě ovlivňuje probíhající činnost i dosahované výsledky.“ (Helus, 2004, s.136)

Základem pro správnou komunikaci v kruhu jsou pravidla, která stanoví, co to znamená být dobrými účastníky a posluchači ve skupině. O pravidlech se zmiňuji již poněkolkáté, avšak opakuji je zcela záměrně, neboť jsou opravdu jedním z nejdůležitějších aspektů nejen pro správnou komunikaci, ale také pro kázeň ve třídě. Ale nejen pravidla jsou potřeba k dosažení dobré komunikace v kruhu. Záleží také na tom, aby zde padala opravdu jen slova, která sem patří. Je samozřejmé, že do kruhu nepatří vulgární výrazy, posměšky apod., to jsou slova, která nechceme, aby děti říkaly v běžném životě, nejen v komunitním

kruhu. I ta však musíme v kruhu jednoznačně zarazit, protože se nám zde jistě objeví, zvláště při vyprávění vtipů, kdy děti ještě nejsou schopné rozeznat hranici vtipu od vulgárnosti a násilí a jen opakují, co někde slyšely.

Při komunikaci v kruhu je hlavně důležité, aby se děti držely tématu a pokynů, které jim zadáme. Pokud tedy učitel řekne, že dnes budeme vyjadřovat svůj zážitek či náladu pouze pomocí jednoho slova, je třeba, abychom dbali důsledně na dodržení takového pokynu. V opačném případě by se nám mohlo příště stát, že děti nebudou brát na naše pokyny zřetel a nebudou je plnit. Co se týče držení se tématu, problémy se objevují především při reakcích na zážitek někoho druhého. Často se stává, že se dětem při poslechu zážitku druhého asociuje jejich vlastní zážitek, který však mnohdy se zážitkem druhého nikterak nesouvisí. Začne pak svůj zážitek s nadšením vyprávět a v takovou chvíli je na nás, abychom zakročili a jeho vyprávění přerušili. Ne snad proto, že bychom jeho zážitek nechtěli slyšet, ale proto, že momentálně není ten správný čas, aby ho říkal, na svůj zážitek bude mít prostor tehdy, až bude držet v ruce „předmět opravňující k mluvení“, teď má pouze možnost reagovat na zážitek druhého. Abychom dítěti dali jasně najevo, že nám není jeho zážitek lhostejný, ale že v tuto chvíli na něj není pouze vhodný čas, přerušujeme jej hned na počátku a ptáme se: „Souvisí to, co říkáš, se zážitkem např. Aničky?“ Dítě je většinou samo schopné posoudit, zda ano či ne. Pokud nebude jeho úsudek správný, po domluvení se zeptáme, kde se daná souvislost nacházela. Je důležité, abychom tak opravdu učinili, jinak bychom mohli vzápětí zpozorovat dalších pět zvednutých rukou, jejichž majitelé chtějí říci také své zážitky a komunitní kruh by se stal nekonečným. Učitel má v tomto opět nelehkou práci, zvláště v případech, kdy víte, že byste měli přerušit při vyprávění žáka, který se projevuje jen výjimečně, a vy jste „šťěstlím bez sebe“, že vůbec promluvil a chce ostatním něco říci. Avšak to ostatní děti nevidí a ani by takový argument netolerovaly. Myslím si, že i v takových případech by měl učitel zakročit a žáka např. povzbudit slovy: „Jsem moc zvědavá na tvůj zážitek, ale teď se nevztahuje k zážitku Aničky, pověz nám ho, až budeš mít v ruce „předmět opravňující mluvit“, už se těším.“ Dítě uvidí náš zájem a bude se těšit, až nám

zážitek sdělí, a my si s odstupem času, často i hned uvědomíme, jak jsou takové kroky podstatné pro to, aby komunitní kruh správně probíhal a především k učení se jedné z nejtěžších dovedností nejen pro děti, a to naslouchání.

Čínský znak pro sloveso naslouchat se skládá ze znaků pro slova: ucho, ty, oči, plně soustředěná pozornost, srdce. Naslouchání je naší každodenní činností, avšak přesto mnoho lidí neumí správně naslouchat. V první řadě si nesmíme plést výrazy naslouchat a slyšet. Sice spolu velmi souvisí, avšak rozhodně nemůžeme říci, že by měly stejný význam. „Slyšení je fyzický jev, který zahrnuje příjem zvukových vln prostřednictvím vibrací ve vnějších, středních a vnitřních částech ucha.“ (Palenčárová, Šebesta, 2006, s.44) Neznamená však, že pokud nějakou informaci slyšíme, nutně jí musíme naslouchat. Slyšet neznamená naslouchat. „Naslouchání je mentální proces, který vyžaduje aktivní přeměnu zvukových vln na smysluplnou informaci prostřednictvím činnosti mozku.“ (Palenčárová, Šebesta, 2006, s.45) Při naslouchání závisí tedy na mozku, zda danou informaci přijme a najde její smysl, ale samozřejmě nemůžeme opomenout ani sluch, který hraje podstatnou úlohu v zachycení zvuků, které má poté mozek zpracovat. Naslouchání je tedy psychický (smyslový) proces, který je podmíněn úspěšnou percepcí. Závisí jednak na znalosti používaného jazyka, jednak na uvědomění si podmínek dané komunikační situace a na využívání předcházejících vědomostí a zkušeností.

Dítě ve stadiu osvojování jazyka začíná jako posluchač. Poslouchá a začíná rozumět jazyku dřív, než je schopné mluvit, číst nebo psát. Naslouchání je první komunikační dovednost procvičovaná dítětem, je „startovní čarou“ pro všechny ostatní dovednosti podmiňující schopnost efektivně a kultivovaně komunikovat. (Palenčárová, Šebesta, 2006, s.46)

Lidé naslouchají z různých důvodů, Palenčárová a Šebesta uvádějí čtyři základní typy naslouchání:

- „Sociální naslouchání, které se všeobecně vyskytuje v běžné konverzaci a v relaxačních situacích, ať už během hodiny, nebo přestávek. Tento

typ naslouchání se využívá více v sociálních vztazích než kvůli získávání informací.

- Informační naslouchání, jehož pomocí zachycujeme fakta, zapamatováváme si myšlenky a objevujeme vztahy. Jedná se o naslouchání, jehož prostřednictvím získáváme nové informace.
- O kritickém (hodnotícím) naslouchání mluvíme v situacích, které vyžadují analýzu, interpretaci a posouzení informace.
- Naslouchání pro radost, které zahrnuje naslouchání hlasitému čtení poezie a prózy, naslouchání vyprávění příběhů anebo naslouchání hudbě.“ (Palenčárová, Šebesta, 2006, s.48)

V ranním komunitním kruhu probíhá většinou sociální naslouchání, kdy si děti vzájemně sdělují své zážitky, pocity. Může zde však probíhat i naslouchání informační, a to především tehdy, pokud je součástí ranního kruhu také ranní zpráva, neboli dopis, který už nás uvádí do tématu výuky, a můžeme se v něm dozvědět nové informace či instrukce učitele. O kritickém naslouchání můžeme mluvit v závěrečném, tedy hodnotícím kruhu na konci dne, kdy děti prezentují své práce a ostatní včetně učitele hodnotí kvalitu těchto prací podle předem daných kritérií. Nemůžeme však vyloučit ani naslouchání pro radost, které se zde jistě objevuje také, ať už je to opět naslouchání zážitkům, vtipům, hádankám, či knize, kterou můžeme v komunitním kruhu číst.

Jak správně naslouchat? „Dobrý posluchač vnímá vše, co je mu určeno a prezentováno mluvčím, komunikačním partnerem. Při zrychleném tempu řeči dokáže zvýšit pozornost, aby byl schopen vnímat vše, dokáže si uvědomit klíčové momenty, hlavní myšlenky a vytvořit si mentální mapu z myšlenek mluvčího. Neuzavírá se předem před jeho názory, i když z nich ví, že jdou proti jeho vlastnímu přesvědčení. Všimá si neverbálních signálů. Má silnou touhu porozumět. Uvědomuje si, jak se jeho komunikační partner cítí, do jaké míry je otevřený a přístupný zpětné vazbě. Odmítá myšlenkové stereotypy a neskáče



do řeči. Od dobrého posluchače se očekává verbální i neverbální interakce.“ (Palenčárová, Šebesta, 2006, s.49)

Být dobrým posluchačem je opravdu nelehký úkol nejen pro děti, ale i pro dospělé. Každý z nás byl jistě někdy špatným posluchačem, který nedodržoval všechna výše uvedená kritéria dobrého posluchače. „Někteří z nás jsou dobrými posluchači, někteří horšími, jiní jsou horšími posluchači jen občas. Někdo nemá dispozice k tomu, aby byl dobrým posluchačem.“ (Palenčárová, Šebesta, 2006, s.49) Naslouchání je mnohdy spojeno s odložením sebe sama na druhou kolej a dáváním přednosti komunikačnímu partnerovi, což se právě v komunitním kruhu odehrává velmi často, především při sdělování zážitků. A právě tento úkol bývá hlavně v začátcích komunitního kruhu pro děti velkým problémem, neboť jsou většinou až doposud zvyklé, že se naslouchá především jim samotným a najednou se zde ocitají v opačné roli, kdy mají oni naslouchat někomu druhému. Než si na tuto roli zvyknou, je třeba opět neústupnosti v dodržování pravidel, protože právě ta jim nakonec pomohou se dovednosti naslouchání naučit. Nejdůležitějším pravidlem pro naslouchání v komunitním kruhu je pravidlo „mluví jen jeden“, o kterém jsem se již podrobněji zmiňovala v kapitole Pravidla. Aktivní naslouchání je namáhavou prací, která vyžaduje mnoho energie a úsilí. Prostřednictvím aktivního naslouchání nejen získáváme nové informace, ale pomáhá nám také vytvářet atmosféru konkrétní komunikační situace a zároveň posiluje vztah komunikačních partnerů. (Palenčárová, Šebesta, 2006)

V této kapitole nesmíme opomenout ani naslouchání, které je propojeno se čtením ranního dopisu (definice ranního dopisu viz kapitola Komunitní kruhy a ranní dopis v programu Začít spolu), který je také součástí ranního kruhu. Je také významnou součástí výuky, neboť se zde děti učí porozumění textu propojením naslouchání, čtení a psaní. „Výuka naslouchání by měla být propojena se čtením, mluvením a psaním, protože se naslouchá vždy s jistým cílem, nejen proto, aby se naslouchalo.“ (Palenčárová, Šebesta, 2006, s.51) Prostřednictvím ranního dopisu jsou mnohdy sdělovány informace, které děti potřebují k dalším činnostem, což vede k tomu, že jsou děti nuceny číst dopis

s porozuměním, aby věděly, co mají v příštích minutách dělat, nebo co je v průběhu dne čeká.

#### 5.4 Bezpečné prostředí

Bezpečné prostředí je důležité nejen pro komunitní kruh, ale také pro vyučování, i nám dospělým se jistě bude lépe pracovat v prostředí, kde se cítíme dobře a kde nemáme pocit, že by nás cokoliv ohrožovalo. „Současné poznatky týkající se lidské motivace a lidských potřeb a poznatky o tom, co probíhá v našem mozku, když se učíme, nám zcela jasně říkají, že se nemůžeme efektivně učit, pokud nemáme uspokojeny své základní potřeby a cítíme se nějakým způsobem ohroženi.“ (Kopřiva, 2001, s.9) Helus na toto téma říká: „To, co se děje mezi učitelem a jednotlivými žáky, se promítá do psychosociálního klimatu/atmosféry třídy. A psychosociální klima třídy je významným činitelem spokojenosti žáků ve třídě, ovlivňuje jejich učení a výkony, a zpětně působí i na rozpoložení učitele samotného.“ (Helus, 2007, s.249) Nelze dát přesný návod, jak vytvořit ve třídě bezpečné klima, opět zde hraje velkou roli především učitel, který svým chováním a komunikací s dětmi atmosféru ve třídě velmi ovlivňuje. Můžeme však říci, že k bezpečnému klimatu přispívají ve velké míře také třídní pravidla a jejich dodržování. V nemalé míře se na jeho budování podílí i komunitní kruh. „Za jednu ze stěžejních metod budování bezpečného, důvěryhodného prostředí ve škole považujeme komunitní kruh.“ (Kopřiva, 2001, s.9) Avšak aby komunitní kruh navozoval bezpečné klima, opět zde musí platit pravidla, která nám pomáhají toto prostředí vytvářet, a poté pomocí komunitního kruhu dále rozvíjet a podporovat tak vztahy mezi dětmi i učitelem.

V poslední kapitole teoretické části jsem se zabývala základními předpoklady pro komunitní kruh, bez jejichž naplnění nemůže kruh plnit svou funkci. Všechny tyto předpoklady spolu souvisí a společně se podílejí na vzniku efektivního komunitního kruhu. Je však třeba říci, že vybudovat ideální komunitní kruh není otázka jednoho, ani dvou týdnů. Lze vůbec ideální kruh vybudovat? Nejdříve musíme upřesnit pojem „ideální“. Ideální komunitní kruh si

představuji jako místo, ze kterého nikdo nemá obavy. Je to místo, kde se utváří třídní kolektiv, kde se mnohému naučíme, kde se společně zasmějeme, ale objevují se zde i smutky. Nikdo tu však nic neprožívá sám. A takový kruh se buduje delší čas, avšak vybudovat určitě lze. Nedokážu odhadnout, jak dlouhý přesně a dokonce si myslím, že každá třída potřebuje rozdílné množství času. Určitě se ale vyplatí tento čas obětovat. Kopřiva říká: „Čas a energie investované do těchto aktivit se několikanásobně vrátí při další práci, která bude probíhat efektivněji.“ (Kopřiva, 2001, s.11) Já už jen dodám, že se nám tato investice vrátí nejen cestou efektivnější práce, ale také ve vzájemných vztazích mezi námi a dětmi.

## 6. Závěr teoretické části

V teoretické části jsem se snažila co nejvýstižněji objasnit význam komunitních kruhů a pojmy, které s nimi souvisí. Vycházela jsem z Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání a z klíčových kompetencí, které jsou jeho součástí. Zaměřila jsem se především na kompetenci komunikativní a kompetenci sociální a personální, které se podle mého názoru v komunitních kruzích rozvíjejí a utvářejí nejvýrazněji. Nejprve jsem však zkoumala komunitní kruh z obecného hlediska, zabývala jsem se významem sezení právě ve tvaru kruhu a snažila jsem se uvést různé druhy využití komunitních kruhů, včetně psychoterapie. Blíže jsem se zaměřila na možnost využití kruhů v primárním vzdělávání, kde jsem porovnávala komunitní kruh podle Nováčkové a komunitní kruhy v programu Začít spolu. Protože mě nejvíce zaujaly a zdály se mi pro mou budoucí praxi ve škole nejvhodnější komunitní kruhy právě v programu Začít spolu, staly se pro mou práci stěžejními a věnovala jsem se jim podrobněji. Popsala jsem ranní kruh, jehož součástí jsou i ranní dopisy, a hodnotící kruh, který je významnou reflexí učiva a zároveň je propojen s ranním kruhem, ve kterém probíhá fáze evokace. Právě v komunitních kruzích podle programu Začít spolu jsem se zaměřila na již zmiňované kompetence a uvedla jsem různé situace, při kterých se tyto klíčové kompetence rozvíjejí, na což navážu ve své praktické části diplomové práce, kde budu uvádět konkrétní ukázky činností, u kterých dochází k rozvoji kompetence komunikativní a kompetence sociální a personální. Pro rozvoj těchto kompetencí je však bezpodmínečně nutné, aby komunitní kruh probíhal tak, jak má, což není samozřejmostí. Snažila jsem se tedy vytyčit předpoklady, které směřují k efektivnímu komunitnímu kruhu, a naplňují tak svou hlavní funkci ve vytváření pozitivních vzájemných vztahů ve třídě. Dospěla jsem však k závěru, že žádný z těchto předpokladů nemůžeme naplnit, pokud za nimi nebude stát to nejpodstatnější – dobrý učitel. Důležitost role učitele jsem zmiňovala i v souvislosti se standardy kvality programu Začít spolu, v nichž vidím velký význam v pomoci učitelů zlepšovat se ve své sebereflexi a profesním rozvoji. Doposud jsem shrnovala to, co už vlastně všechno v mé práci naleznete.

Co mi však tato práce dala, v čem mě obohatila a jak vnímám komunitní kruhy? Komunitní kruhy se pro mě staly již něčím, k čemu mám vztah. Mám je ráda. Ráda si sedám s dětmi do kruhu a těším se, až mi řeknou své zážitky. Těším se, až se dozvím, jestli Charlotte dopadlo dobře vystoupení s baletem, jak si Jirka s Tobíkem užili společný den, jestli už je lépe pejškovi Standy, který je po operaci... Těším se, jak budou děti s napětím očekávat dopis a s nadšením luštit jeho obsah. Komunitní kruhy jsou pro mě něčím, v čem vidím velký význam, neboť se bezpochyby podílí na utváření pozitivních vztahů ve třídě už jen tím, že se děti prostřednictvím sdělování zážitků lépe poznávají. A proto i tato práce pro mě byla velkým přínosem v mnoha oblastech. Odnáším si z ní především to, jak moc důležitá jsou pro začátky nejen s komunitními kruhy, ale celkově pro profesi učitele pravidla a kázeň. Teprve na těchto základech můžeme budovat pozitivní vztahy ve třídě a směřovat k efektivnímu učení. Naučila jsem se, jak správně tato pravidla formulovat, jak s nimi zacházet, a snažila jsem se tyto poznatky, které jsem se dočetla v odborné literatuře, aplikovat i při své vlastní praxi s dětmi. Musím říci, že se mi například velmi osvědčilo nezvyšovat hlas, avšak přesto jednoznačně upozornit na nedodržování pravidel. Při zvýšení hlasu děti překvapivě zdaleka tolik nereagovaly. Stěžejním činitelem pro efektivní komunitní kruh je však jednoznačně učitel a nejen jeho kvalita práce jako pedagoga, ale i jeho vztah k této profesi. Stejně tak jako kázeň souvisí s pravidly, kvalita učitele souvisí s jeho vztahem k této profesi a já jsem ještě nepoznala učitele, který by svou profesi dělal dobře a neměl ji rád.

Nejen, že mi tato práce byla pomocí při budování vlastního komunitního kruhu spolu s dětmi v družině, ale byla pro mě i zamyšlením, jak a jestli možností kruhu využít při běžném vyučování. Jsem si jistá, že komunitní kruh určitě bude součástí vyučovacího dne v mé třídě. Avšak nejsem si stále jistá, zda bude jeho každodenní součástí. Přece jen ve školách programu Začít spolu bývá ve třídě obvykle menší počet žáků než na běžných školách, kde se v jedné třídě setkáme i s třiceti dětmi. Stále také od učitelů slyšíme o nedostatku času ve vyučování a já ještě nemám v tomto směru zkušenost a bojím se, že nebudu,

tím spíše jako začínající učitel, výuku stíhat, ale zároveň mě komunitní kruhy opravdu lákají a po zkušenostech psaných v literatuře i mých vlastních jsem o jejich významu přesvědčená. Děti se zde vzájemně poznávají, což je jedna ze součástí, které pomáhají při budování pozitivních vztahů ve třídě. Učí se zde vzájemné toleranci, naslouchání, empatii, což všechno vede i k efektivnější práci při výuce. Jak si s tím poradit? I to je jedním z úkolů mé diplomové práce, tentokrát se však bude týkat praktické části, ve které se budu snažit nalézt i několik nápadů na komunitní kruhy, které nebudou časově náročné, a přesto budou dobře plnit svou funkci.

## **Praktická část**

### **7. Vymezení problému a cíle praktické části**

#### **7.1 Vymezení problému**

V praktické části diplomové práce navazuji na část teoretickou a uvádím zde konkrétní možnosti pro činnosti v komunitních kruzích a nápady pro zpracování ranních dopisů. V teoretické části jsem se zabývala rozvojem klíčových kompetencí v komunitních kruzích a uváděla jsem některé situace, při kterých dochází k rozvoji kompetence komunikativní a kompetence sociální a personální. Protože rozvoj těchto klíčových kompetencí je v komunitních kruzích zcela zřejmý, nebudu se v praktické části zabývat jeho ověřováním, nýbrž se pomocí akčního výzkumu zaměřím přímo na tvorbu a realizaci konkrétních činností v komunitních kruzích, které se na rozvoji těchto i jiných klíčových kompetencí podílejí. Jako ukázkou příkládám k praktické části nahrávku ranního kruhu, ke které uvádím i reflexi.

Jak jsem již zmiňovala v úvodu své diplomové práce, ráda bych pracovala s komunitními kruhy i na běžné škole, kde většinou vzhledem k počtu žáků trvají především ranní kruhy delší čas. Proto zde uvádím i několik variant ranního kruhu, které nezaberou příliš mnoho času i při větším počtu žáků, a přesto jsou efektivní. Neboť součástí ranního kruhu v programu Začít spolu je i ranní dopis, ve kterém probíhá fáze evokace a slouží k navození tématu výuky daného dne, což považuji za velmi podstatné, zaměřila bych se především na možnosti zpracování právě těchto dopisů. Budu jim věnovat větší pozornost, neboť na rozdíl od ranního kruhu, kde se většinou téma týká zážitků, či nálady, ranní dopis se musí obměňovat, a tudíž je třeba mít jako učitel v zásobě více nápadů. Ukázky některých z těchto nápadů, které jsem již měla možnost ověřit během své praxe, jsou součástí přílohy diplomové práce. Některé z těchto nápadů lze aplikovat na více předmětů, jiné jsou naopak určené jen pro jediný předmět. Jelikož lze tyto ukázky jen velmi těžko roztrždit podle nějakých kritérií vzhledem k individuálním podmínkám ve třídách, rozhodla jsem se pro uvedení času a materiálu potřebného ke zpracování těchto dopisů. Neopominu ani

hodnotící kruhy, kde uvedu opět několik možností, jak pracovat se závěrečnou reflexí. Praktická část diplomové práce se tedy bude týkat tří částí, kterými jsou: sdílení zážitků v ranním kruhu, ranní dopis, hodnotící kruh. Ukázky různých možností pro činnosti v komunitních kruzích a nápady ranních dopisů budu reflektovat v souvislosti se svými zkušenostmi z praxe.

## 7.2 Úkol a cíle praktické části

Úkolem praktické části je vytvoření souboru konkrétních činností v komunitních kruzích vedoucích k rozvoji především kompetence komunikativní a kompetence sociální a personální, z nichž některé budou doplněné o konkrétní ukázky.

Cílem praktické části diplomové práce je:

- navrhnout varianty sdílení zážitků a pocitů v ranním kruhu, které nebudou časově příliš náročné, a podrobněji uvést průběh vzniku jedné z variant vycházející z reflexe
- vytvořit soubor návrhů pro zpracování ranních zpráv a uvést k nim stručnou reflexi
- vytvořit nástin možností pro práci se závěrečnou reflexí a sebereflexí v hodnotícím kruhu

## 8. Metodika výzkumu

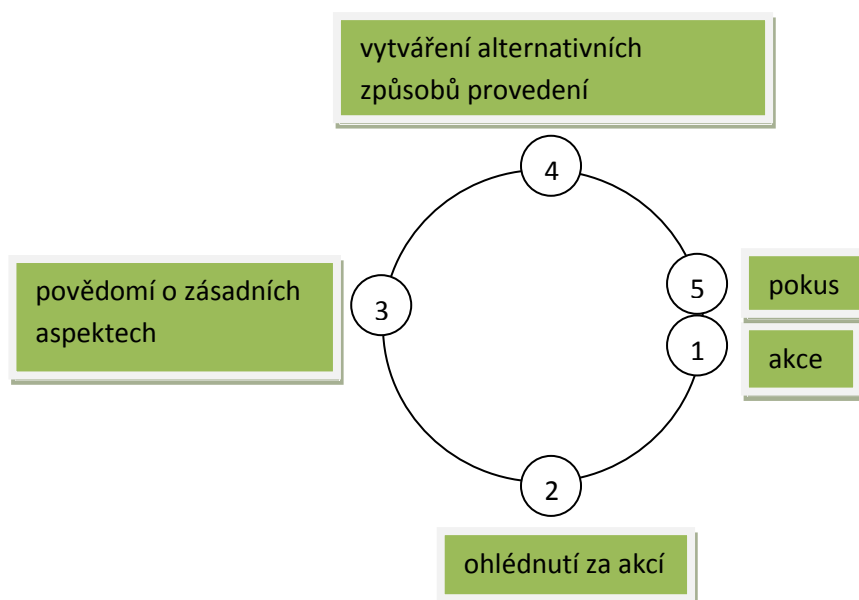
### 8.1 Metody a zpracování výzkumu

Praktická část mé diplomové práce je založena na akčním výzkumu, kterého je sám učitel aktivním účastníkem, a pomocí pozorování a reflexí činností tento výzkum zpracovává. „Tento pojem znamená takový druh pedagogického výzkumu, jehož účelem je bezprostředně zlepšovat či jinak pozitivně ovlivňovat nějaký komponent edukační praxe, obvykle školní výuky. V zahraničí jej provádějí učitelé či pracovníci školského managementu ve spolupráci



s profesionálními výzkumníky nebo i bez nich.“ (Průcha, 1995) Akční výzkum jsem prováděla u dvou výzkumných vzorků. U výzkumného vzorku „A“ jsem v roli učitelky v družině, výzkumným vzorkem „B“ se pro mě stala třída, kde jsem byla na souvislé pedagogické praxi. Oba výzkumné vzorky blíže popisuji v následující kapitole. Část týkající se sdělování zážitků v ranním komunitním kruhu zpracovávám pomocí reflektivního Korthagenova cyklu, který má následující fáze:

### Reflektivní Korthagenův cyklus



Podle reflektivního Korthagenova cyklu se budu řídit pouze v souvislosti se sdílením zážitků v ranním kruhu. V souvislosti s ranními dopisy a závěrečným kruhem již budu přímo uvádět mnou vyzkoušené varianty doplněné o reflexi a poznatky získané z praxe.

## 8.2 Výzkumný vzorek

### 8.2.1 Výzkumný vzorek „A“

Výzkumný vzorek „A“ tvoří žáci 1. ročníku, kteří navštěvují školu s rozšířenou výukou jazyků. Tato škola klade důraz především na německý jazyk, který je součástí výuky již od 1. ročníku, a ve 3. ročníku se k německému jazyku přidává jazyk anglický. Náročnost této školy je zřejmá již z faktu, že děti do 1. ročníku musí složit přijímací zkoušky, které se skládají z několika úkolů. Škola pořádá výměnné pobyty ve spolupráci se zahraničními školami a připravuje pro děti mnoho dalších akcí. Výzkumný vzorek „A“ je třída o počtu 30 žáků, z nichž 13 je chlapců a 17 dívek. Žádné z dětí zde nemá větší problémy v oblasti výuky, jedna dívka je ve většině činností ve srovnání se spolužáky pomalejší. Na začátku roku měla problém v komunikaci, který se jednoznačně vyskytoval především v souvislosti s nervozitou a projevoval se zadržováním ve větách, opakováním slov apod. Stejná dívka měla na začátku roku i problémy se zapojením do třídního kolektivu. U jednoho chlapce se objevují ve srovnání s ostatními dětmi větší problémy týkající se chování. Situace byla řešena s rodiči i školním psychologem a nyní se zvažuje i varianta, zda nemohou být příčinou zdravotní problémy související s dýcháním. Rodinné zázemí dětí se u většiny jeví jako velmi dobré, pouze jeden chlapec pochází z rodiny, kde docházelo ze strany otce k fyzickému násilí a problémům s alkoholem. Celkově třída působí klidným dojmem, děti nemají problémy s kooperací a nevyskytují se zde žádné vážnější problémy ve vzájemných vztazích.

### 8.2.2 Výzkumný vzorek „B“

Výzkumný vzorek „B“ tvoří žáci 5. ročníku, kteří navštěvují školu, kde se učí podle inovativního programu Začít spolu, který se vyznačuje poněkud odlišným pojetím výuky, než je zvyklé na běžných školách. V této škole nejsou vyučovací hodiny ohraničeny zvoněním, délku vyučovací hodiny určuje učitel vzhledem k učivu a potřebám dětí. Děti jsou zvyklé na častou spolupráci, a tomu je přizpůsobeno i prostředí třídy. Důraz je v tomto programu kladen i na spolupráci s rodiči a výuku orientovanou na dítě. Výzkumný vzorek „B“ je třída o počtu 17

dětí, z čehož 11 je dívek a 6 chlapců. Problémy související s výukou se objevují především u dvou dívek, kterým dělá potíže především matematika, jedna z dívek je dyskalkulik. U další dívky je oproti spolužákům znatelné pomalejší tempo téměř ve všech činnostech. Jinak se zde neobjevují v oblasti učení větší problémy a více než polovina žáků se hlásí na víceletá gymnázia. Většina dětí má dobré rodinné zázemí, u jednoho z chlapců se objevují problémy související s rozvodem rodičů. Tyto problémy se projevují v oblasti učení i ve vztahu se spolužáky, kterými není zcela přijímán a má menší problémy se začleněním do kolektivu. Jinak však ve třídě panuje příjemná atmosféra, děti se k sobě chovají přátelsky a vzájemně si pomáhají.

## 9. Soubor časově nenáročných variant sdílení zážitků v ranním kruhu

Úkolem této kapitoly je navrhnout různé možnosti pro sdílení zážitků v ranním kruhu s přihlédnutím k času při zachování významu komunitního kruhu. Pro tuto část je výzkumným vzorkem 1. ročník, tedy vzorek „A“, neboť u vzorku „B“, tedy v 5. ročníku, již u žáků nebylo třeba sdílení zážitků obměňovat a nevyskytoval se zde ani problém s časem. Východiskem pro tuto výzkumnou část bude reflektivní Korthagenův cyklus, který jsem již nastínila v předešlé kapitole.

### 1. fáze – pokus

S komunitními kruhy v prvním ročníku jsem neměla žádné zkušenosti. Měla jsem zkušenost s 5. ročníkem, kde už byl pro děti ranní kruh samozřejmostí, já už jsem sem přišla do zajetých kolejí a stala jsem se vlastně jen jeho účastníkem, neboť děti si již kruh dokonce vedly samy. Ted' však bylo na mně samotné, abych takový kruh vytvořila s prvňáčky. Důkladně jsem si připravila pravidla, která s ranním kruhem souvisí, a zaháněla jsem své obavy z toho, že nikdo z dětí nebude chtít říci svůj zážitek, že nevydrží klidně sedět atd. Skutečnost byla však poněkud jiná. Po společném vytvoření pravidel jsem dětem řekla: „Ke každému z vás, ted' poputuje naše želvička. Kdo ji bude držet v ruce, může nám říci cokoliv, co nám chce říci,

např. svůj zážitek, který se mu stal včera, před týdnem, před rokem, může nám říci své pocity, náladu, cokoliv. Nechám to jen na vás. Pokud nebudete chtít nic říkat, jen předáte želvičku dál. Já už ji držím v ruce a ráda bych vám řekla jeden svůj veselý zážitek. Nedávno jsem byla s dvouletým chlapečkem, jmenuje se Jaroušek, ve zverimexu. Víte, co to je zverimex? Ano, je to obchod, kde se prodávají potřeby pro zvířátka: jídlo, pelíšky, hračky. A v některých se dokonce prodávají i živá zvířátka. Do jednoho takového jsme se vydali a zaujala nás velká klec s takhle velikým šedivým papouškem. Začali jsme na něj mluvit a Jaroušek mu povídá: „Ahoouo! Ahoouo!“ Jaké bylo naše překvapení, když nám papoušek odpověděl: „Nazdarr!“ Celá třída se smála a najednou se atmosféra uvolnila. S úsměvem jsem posílala želvičku dál. Náš první kruh trval asi hodinu.

## 2. fáze – ohlédnutí za akcí

Měla jsem opravdu příjemný pocit, že se děti do komunitního kruhu okamžitě zapojily a většina nám bez ostychu sdělovala své zážitky. Možná bylo důležité i to, že první dítě, kterému se dostala želvička do ruky hned po mně, klidně začalo vyprávět svůj zážitek a tím dodalo odvahy ostatním dětem. Čtyři děti želvičku jen předaly dál a nemluvily. Je zvláštní, že ačkoliv jsem předem zmiňovala možnost nemluvit, přesto se na mě všichni čtyři podívali pohledem, který říkal: „Opravdu nemusím?“ Snažila jsem se v této chvíli reagovat co nejvládněji, aby i ostatní věděli, že nemusíme mít pokaždé zážitek, který bychom chtěli ostatním sdělit. Zároveň jsem však reagovala s velkým zájmem na zážitky těch, kteří se o ně podělili, aby nedošlo k tomu, že děti budou raději využívat možnosti nemluvit. Byla jsem nadšená tím, že se děti takto rozmluvily, avšak již po pár dnech jsem si uvědomila, že touto cestou to dál nepůjde.

## 3. fáze – povědomí o zásadních aspektech

Uvědomila jsem si, že problém nebude v tom, že by děti nechtěly své zážitky říkat. Naopak, problém se nám objevil právě v tom, že své zážitky vyprávěly příliš dlouhý čas, někdy až 45 minut, což vedlo k nepozornosti

ostatních a samozřejmě i k únavě a neschopnosti vydržet v klidu sedět. Zamýšlela jsem se tedy nad tím, jak udělat kruh kratší, a přesto dát dětem možnost sdělit nám svůj zážitek.

#### 4. fáze – vytváření alternativních způsobů provedení

Jednou z variant bylo nechat děti říci např. jen jednu větu o svém zážitku. Tu jsem však ihned zavrhla, neboť bychom pak složitě zkoumali, kde věta končila, zda to může být souvětí, či nikoliv apod. Navíc prvňáčci ještě větu nedokáží rozeznat. V literatuře jsem našla zmínku o komunitním kruhu, kde si měří dobu zážitku pomocí přesýpacích hodin. Nevýhodou tohoto způsobu se mi zdály právě přesýpací hodiny. Už jsem viděla děti, jak místo naslouchání zážitku sledují hodiny, jestli již čas nevypršel. A to jsem nechtěla. Proto jsem se rozhodla pro jinou variantu. Zkusím dětem na úvod říci, že každý má na sdělení zážitku 30 sekund a po jejich vypršení musí předat želvičku dál bez ohledu na to, zda svůj zážitek dokončil, či nikoliv. Na uběhnutý čas ho upozorním já. Nebyla jsem si jistá, zda zážitek stihnou ve 30 sekundách říci a zda pro ně nebude limit příliš svazující. Ale nakonec jsem si řekla, že mi nezbývá nic jiného než to zkusit.

#### 5. fáze – pokus

Když už všichni seděli v kruhu, řekla jsem dětem: „Dnes se bude náš kruh trochu lišit od ostatních. Je potřeba, abychom zkrátili sdílení zážitků, protože když je říkáme moc dlouho, nedokážeme se pak soustředit na zážitky všech. A to je škoda. Proto dnes bude mít každý na svůj zážitek 30 sekund, já budu těchto 30 sekund hlídat a po jejich uplynutí poputuje želvička dál. Hlídejte si proto, ať nám řeknete ze zážitku to důležité, co nám chcete říci, aby se nestalo, že budu muset váš zážitek přerušit třeba v jeho půlce.“ Ze začátku mluvily děti rychle, aby nám stihly zážitek sdělit. Po třech dětech už se však uklidnily, přešly do normálního tempa, avšak říkaly svůj zážitek mnohem stručněji než obvykle. Většinou jim trvalo sdělení zážitku okolo 20 sekund a nikoho jsem nemusela přerušit. Tento způsob se mi velmi osvědčil, neboť po celou dobu trvání komunitního kruhu dokázaly děti klidně sedět a i lépe

naslouchat. Zároveň měl každý možnost sdělit nám svůj zážitek a kruh se zkrátil na zhruba 15 minut, což byl velký úspěch.

Přesto jsem však přemýšlela nad dalšími variantami sdělování zážitků, které bych mohla využít, a ranní kruh tak zpestřit. Základem pro mě byl však fakt, že vždy vycházím z toho, že se bude jednat o sdílení zážitků, pocitů či nálad. Nyní již nebudu postupovat podle Reflektivního Korthagenova cyklu, avšak rovnou uvádím několik variant, které se mi osvědčily.

#### Jedno slovo

Děti mají svůj zážitek vystihnout jen pomocí jednoho slova, které nám jeho zážitek přiblíží. Například, pokud někdo byl u babičky, řekne „babička“. Tato varianta je velmi rychlá a můžeme ji použít, pokud budeme v časové tísní. Avšak nejde o variantu, kterou by bylo možno využívat stále, neboť zde děti nemohou sdělit vše, co chtějí.

#### Ukaž rukou

U této varianty se jedná o vyjádření své nálady pomocí ruky. Palec nahoru znamená náladu výbornou, palec dolů náladu velmi špatnou. Děti však mohou palec zastavit kdekoliv v tomto rozmezí. Je však důležité, aby bylo při této variantě naprosté ticho. Pokud ji použijeme jednou za čas, osvědčila se mi u dětí jako velmi atraktivní, neboť vyjadřují svou náladu, aniž by musely promluvit, a tím získává kruh zcela jinou atmosféru.

#### Nakresli

Svoji náladu či pocity můžeme také ztvárnit výtvarně. Pokud dáme každému malý kousek papíru, děti svou náladu velmi rychle nakreslí. Nesmíme však po dětech žádat jen ukázání kresby, ale i její vysvětlení. Pro děti je takové vyjádření nálady velmi zajímavé a snáze pak dokáží o svých pocitech mluvit. Většinou jsou pro ně velkou pomocí barvy. Já jsem tento způsob využila ve spojení s ranním dopisem, který uvádím v kapitole Soubor návrhů pro zpracování ranních zpráv, fotografii naleznete i v příloze.

### Pošepťe

Další variantou může být například pošeptání jednoho slova souvisejícího se zážitkem sousedovi, který ho vysloví nahlas, a svůj vlastní zážitek šeptá dalšímu sousedovi. Pro děti je to opět zajímavá změna, která je pro ně velmi atraktivní. Musíme však dát velký pozor na vyslovení přesného zadání. Je lepší nechat několik dětí zadání zopakovat, abychom měli jistotu, že mu rozumí. Jinak by neprobíhal kruh plynule a pro děti by ztratil na zajímavosti.

### Kde, kdy, s kým?

Můžeme také děti nechat říci ze svého zážitku pouze odpovědi na otázky: Kdy? Kde? S kým? Z těchto odpovědí se leccos dozvíme a komunitní kruh nebude trvat příliš dlouho. Otázky můžeme také různým způsobem obměňovat. Např: Co? Kde? Jak?

### Napiš

Děti dostanou kartičky, na které svůj zážitek či náladu pomocí jednoho slova napíší. Poté si položí kartičky před sebe, aby na ně všichni viděli, a ke svému slovu se vyjadřují. U této varianty můžeme dělat i různé obměny, např. se mohou kartičky proházet a děti se snaží odhadnout, s jakým zážitkem by mohlo napsané slovo souviset. Autor to pak uvádí na pravou míru. Jedná se již však o činnost, která zabere delší čas.

### Barevné kartičky

Doprostřed kruhu dáme různě barevné kartičky. Od všech barev musíme dát dostatečně velké množství kartiček. Na dětech je, aby si vybraly kartičku, která souvisí s jejich momentální náladou. V kruhu se pak ptáme, proč si dotyčný právě tuto barvu vybral.

V této kapitole jsem uvedla Reflektivní Korthagenův cyklus, mým cílem bylo nalézt časově méně náročnou variantu pro sdílení zážitků v ranním kruhu. Uvedla jsem další takové varianty, kterými se dají zážitky a pocity popisovat a nejsou časově náročné, a proto jsou vhodné i pro použití v běžných školách. Je

však třeba říci, že základem pro ranní kruh by mělo být sdílení zážitků, kdy děti o svém zážitku vyprávějí. Toto jsou pouze doplňující varianty, které můžeme využít pro zpestření ranního kruhu, nelze je však používat každý den. Přesto jsou velmi důležité, neboť jsou pro děti odlehčením ranního kruhu. Především ze začátku je pro děti velmi těžké vydržet naslouchat a mohlo by se stát, že pro ně bude sdílení zážitků nudné a zdlouhavé, čemuž právě tyto varianty sdílení zážitků předcházejí.

## 10. Soubor návrhů pro zpracování ranních zpráv

Úkolem této kapitoly je vytvořit soubor návrhů pro zpracování ranních zpráv. U nápadů, které jsem vyzkoušela, uvádím v úvodu popisu čas přípravy a materiál či pomůcky potřebné k jejímu vytvoření a provedení s dětmi. K času přípravy je vždy připočteno 10 minut, které počítám jako přibližný čas přípravy textu dopisu. V závěru popisu ranních zpráv, které jsem již vyzkoušela, uvádím stručnou reflexi a případná doporučení. U návrhů, které jsem ještě neměla možnost vyzkoušet, uvádím pouze stručný popis dopisu.

### **Vyzkoušené návrhy ranních zpráv**

Početní dopis (viz příloha č. 1)

Čas přípravy: 30 minut

Materiál a pomůcky: flip/tabule, fix/křída, kartičky

Text dopisu vymýšlíme tak, aby počet slov odpovídal počtu dětí ve třídě. Poté vymyslíme i stejný počet příkladů na sčítání, které zapíšeme na flip ve formě dopisu, vlastně jimi nahradíme slova. Tedy nahoře budou např. dva příklady označující oslovení, vpravo dole příklad označující podpis. Výsledky příkladů napíšeme na kartičky. Na druhou stranu kartičky uvedeme slovo, které danému příkladu podle pořadí slov v textu náleží. Kartičky schováme po třídě výsledkem příkladu nahoru. Každému z dětí pak přidělíme jeden příklad, který musí



nejdříve vypočítat, a na kartičkách najít svůj výsledek. Kdo má hotovo, nalepí svou kartičku na dopis v místě, kde byl jeho příklad. Tentokrát však tak, aby bylo vidět slovo, které je na kartičce napsané, a tak postupně vznikal text dopisu.

Reflexe: Tento dopis se dá využít v několika variantách, příklady se mohou týkat sčítání, odčítání, násobení i dělení. Lze jej také využít v různých ročnících, neboť volba obtížnosti příkladů záleží jen na nás. Já jsem jej využila pro opakování sčítání u výzkumného vzorku „B“, tedy v 5. ročníku. Při luštění dopisu se objevil problém pouze v rozdílném tempu žáků. Využila jsem proto nepřítomnosti některých žáků a dala jsem jejich příklady těm, kteří byli dříve hotovi. Pro příště jsem věděla, že musím dát do dopisu i různě náročné příklady a rozdělit je žákům podle jejich dovedností. Takové jednání již však vyžaduje, aby učitel děti dobře znal a věděl, kde jsou jejich slabé a silné stránky.

#### Desetinný dopis (viz příloha č. 2)

Čas přípravy: 20 minut

Materiál a pomůcky: flip/tabule, fix/křída

Tento dopis je určen k procvičení orientace v řádech desetinného čísla. Délka dopisu záleží na počtu již naučených řádů a počtu opakujících se písmen, neboť každé písmeno v dopisu bude určovat jeden řád v desetinném čísle. Nejdříve je třeba vymyslet text dopisu. V mém dopisu stálo: Dobré ráno, jděte do lavic! Zuzka. Zaměřila jsem se pouze na písmena ve slovech „jděte do lavic“. Ta jsem si zapsala v přeházeném pořadí místo číslic v desetinném čísle. Desetinné číslo tvořené písmeny pak vypadalo takto: LĚCJDE,VAIOT. To bylo také klíčem pro rozluštění ranní zprávy, která byla kromě slov dobré, ráno a Zuzka zašifrována pomocí názvů řádů desetinných čísel. Děti tedy musely podle řádu zjistit, které písmenko se na jeho místě nachází, a zapsat ho do dopisu.

Reflexe: Tento dopis jsem luštila společně s dětmi, neboť jsem usoudila, že je třeba šifru společně objevit a ověřit. Někteří pochopili šifru téměř ihned, jiní až po několika písmenech. Dbala jsem na to, aby ten, kdo zrovna písmenko luští,

popisoval nahlas své myšlenky, aby i ostatní šifru pochopili. Vzhledem k délce dopisu zabral průběh luštění velmi krátký čas.

#### Voskový dopis (viz příloha č. 3)

Čas přípravy: 15 minut

Materiál a pomůcky: flip, bílá voskovka, vodové barvy, velký štětec, ideálně plochá malířská štětka

Opět nejdříve vymyslíme text dopisu. Ten poté napíšeme na flip bílou voskovkou. Doporučuji psát voskovkou v blízkosti světla, neboť je pak voskovka na papíru alespoň trochu zřetelná. Dětem se bude zdát, že na flipu žádný dopis není a odhalí ho až přetřením vodovými barvami.

Reflexe: Pro děti byl tento dopis opravdu zážitkem. Všichni nedočkavě čekali, až se jim dopis odhalí. Ze své vlastní zkušenosti doporučuji dopis odhalovat v místě, kde není koberec, neboť voda s barvou stéká dolů a mohla by ho znečistit. Já jsem pro přetření vybrala zelenou barvu, protože dopis měl děti uvést do tématu Vodníka od Karla Jaromíra Erbena. Také jsem výjimečně neuvedla v pravém dolním rohu podpis, který měly samy děti doplnit, neboť dopis byl napsaný tak, jako by ho psal sám vodník. Pro zpestření jsem v závěru dopisu nalepila předmět, podle kterého měly děti poznat, co vodník sbírá. Děti tento předmět odhalily, poznáte ho i vy? (duše od kola, vodník sbírá dušičky)

#### Veršovaný dopis (viz příloha č. 4)

Čas přípravy: 20 minut

Materiál a pomůcky: flip/tabule, fix/křída

Dopis můžeme napsat i ve verších. Pro nás je sice takový dopis náročnější na přípravu, pro děti však bude opět zajímavý. Můžeme ho využít jako motivaci k jakémukoliv tématu dne, nebo může být pro děti přímo inspirací pro vymýšlení básní. Opět je využitelný ve všech ročnících. Já jsem veršovaný dopis zvolila v kombinaci s hádankou, podle které měly děti zjistit, jakému tématu se tento den budeme věnovat.

Reflexe: Tento dopis byl určen pro výzkumný vzorek „A“, tedy pro 1. ročník základní školy. Děti mají zatím velkou práci s přečtením dopisu, proto jsem zvolila velké psací písmo. Tím spíše je pro ně náročnější vnímat text dopisu a zvláště pak hádanku. Nejdříve jsme tedy přečetli celý dopis a poté jsme se blíže věnovali jen hádance. Chtěla jsem, aby ji uhodlo co nejvíce dětí, a proto jsem řekla, že pokud už někdo ví odpověď, nesmí ji prozrazovat. Protože jsme o tučňákovi mluvili již v souvislosti s výtvarnou výchovou, většina dětí hádanku během chvilky odhalila. Nejsem si však jistá, zda by pro ně nebyla bez přípravy příliš náročná.

Vybírej s rozvahou (viz příloha č. 5)

Čas přípravy: 15 minut

Materiál a pomůcky: flip/tabule, fix/křída

Tento dopis je soutěží mezi učitelem a dětmi. Místo písmen jsou v dopisu napsané tečky. Děti mají předem daný určitý počet písmen, který mohou odhalit, je jen na nich, které tečky si zvolí. Po vyčerpání daného počtu již musí dopis doplnit bez nápovědy. Děti vítězí, pokud se jim dopis podaří správně rozluštit pomocí předem určeného počtu písmen.

Reflexe: U tohoto dopisu bylo úžasné sledovat pochody myšlenek dětí. Můj dopis obsahoval 78 písmen, dětem jsem dala možnost volby 20 písmen. Hned na začátku si zbytečně vyplývaly dvě možnosti, když chtěly určit písmena v mém podpisu. Poté si teprve uvědomily, jaké chyby se dopustily, neboť právě můj podpis mohly vyluštit bez jakékoliv nápovědy. U oslovení již tuto chybu neudělaly. Než zvolily další písmena, svou volbu si již důkladně promyslely a shodly se na tom, že bude nejlepší znát u slov počáteční písmena. Další úvahou byla písmena na konci slov. Uvědomovaly si však, že již nemají dostatek možností na odhalení písmen, a proto u krátkých slov neodhalovaly písmena žádná a doplnily je podle smyslu dopisu. Děti musely nad dopisem přemýšlet a pečlivě zvažovat své úsudky, ale nakonec se jim zprávu podařilo bez dalších nápověd rozluštit, a o to větší měly radost.

### Geometrický dopis (viz příloha č. 6)

Čas přípravy: 25 minut

Materiál a pomůcky: flip/tabule, fix/křída, kartičky

Opět nejprve vymyslíme text dopisu. Poté si určíme různé geometrické útvary, které chceme s dětmi procvičit. Útvarů by mělo být v ideálním případě stejně, jako je počet dětí ve třídě. Pokud to není možné, určíme počet útvarů tak, aby jeden útvar připadl dvojici dětí. Písmena v dopisu nahradíme těmito geometrickými útvary. U opakujících se písmen použijeme vždy stejný geometrický tvar. Na flipu tedy budou místo slov načrtnuté geometrické útvary. Poté napíšeme geometrické útvary slovy na kartičky a z druhé strany uvedeme písmeno, které danému útvaru náleží. Tyto kartičky rozdáme dětem, ideálně aby každé dítě mělo svou kartičku. Všichni tak drží v ruce část klíče k rozluštění dopisu. Dopis pak společně rozluštíme.

Reflexe: Pokud by nám nesouhlasil počet písmen v textu s počtem geometrických útvarů, je možné napsat text bez diakritiky. Tím se nám počet písmen zmenší. Při luštění tohoto dopisu jsem střídala děti v roli zapisovače. Všichni ostatní drželi své kartičky a sledovali, až přijde na řadu právě jejich útvar, aby řekli své písmeno. U Geometrického dopisu se neobjevily žádné komplikace, naopak nám velmi dobře posloužil jako opakování geometrických útvarů.

### Obří dopis (viz příloha č. 7)

Čas přípravy: 25 minut

Materiál a pomůcky: velký papír na výrobu obálky, flip, fix

Děti zaujmeme i pouhou velikostí dopisu. Na velké flipy jsou děti zvyklé, takže velký papír pro ně nijak atraktivní nebude. Avšak pokud vytvoříme obří obálku, do které dopis vložíme a napíšeme na ni adresu školy, děti budou nadšené. Obří dopis je skvělou motivací pro výuku psaní dopisu.

Reflexe: Tuto variantu dopisu jsem použila pro výuku v prvním ročníku základní školy. Dětem jsem řekla, že jsem potkala před školou pošťáka, který mi tuto

obálku předal. Potřebovala jsem od nich pomoc při luštění, pro koho je tento obří dopis určen. Děti byly nadšené při zjištění, že patří právě jejich třídě. Práce s tímto dopisem pro ně pak byla radostí.

#### Dopis s metrem (viz příloha č. 8)

Čas přípravy: 30 minut

Materiál a pomůcky: 1 m dlouhý, 5 cm široký proužek papíru, kartičky, flip/tabule, fix/křída

Na proužek papíru vyznačíme pomocí čárek centimetry a decimetry tak, aby vypadal jako velké pravítko. Neuvádíme však žádná čísla. Poté vymyslíme text dopisu a písmena zpřeházeně napíšeme k různým čárkám na proužku papíru. Počet slov dopisu by měl opět odpovídat počtu žáků ve třídě. V dopisu budou slova vyznačená jen čarami. Na kartičky zapíšeme polohu písmen na proužku papíru. Tato čísla s jednotkami píšeme ve stejném pořadí písmen v daném slově. Každé dítě by mělo obdržet jednu kartičku, na které bude mít napsaná čísla s různými jednotkami, podle kterých musí najít písmena na proužku papíru a vyluštit tak slovo z dopisu. Po vyluštění napíše slovo na druhou stranu kartičky a nalepí jej do dopisu podle čísla, které určuje pořadí slov dopisu a je napsané na zadní straně kartičky vpravo nahoře. Společně dopis přečteme.

Reflexe: Zde můžeme využít dlouhých slov v dopise pro rychlejší děti a naopak kratší slova dát dětem pomalejším, čímž vyrovnáme časové rozdíly. Tento dopis byl náročnější na přípravu, avšak pro děti byl zábavným procvičením převodu jednotek a orientace na ose.

#### Neviditelný dopis

Čas přípravy: 10 minut

Materiál a pomůcky: žádný

Neviditelný dopis spočívá v tom, že ho píšeme do vzduchu. Dětem ho představíme jako neviditelný dopis, který se objevuje jen na malou chvilku, a proto musíme dávat všichni velký pozor, aby nám nezmizel dřív, než ho

stihneme přečíst. Lepší je, když si do ruky vezeme křídlo, či pero, pro děti tak bude snazší dopis sledovat.

Reflexe: Děti byly při čtení tohoto dopisu opravdu velmi soustředěné a všechny sledovaly pouze mou ruku, protože bylo jasné, že pokud by jen chvíličku nebyly pozorné, těžko by pak ve čtení pokračovaly. Dopis jsme četli všichni společně nahlas. Je třeba ho psát do vzduchu dostatečně velkými písmeny a především pomalu. Dopis jsem psala psacím písmem.

#### Dopis vzhůru nohama (viz příloha č. 9)

Čas přípravy: 20 minut

Materiál a pomůcky: flip/tabule, fix/křída

Při psaní dopisu vzhůru nohama zachováváme formu dopisu, oslovení zůstává vlevo nahoře, podpis vpravo dole. Pro snazší psaní si flip otočíme. Tvary písmen píšeme obvyklým způsobem, měníme jen jejich směr. Místo psaní písmen dopředu, tedy doprava, píšeme písmena směrem dozadu, doleva. Pro takovýto druh dopisu používáme velké tiskací písmo.

Reflexe: Dopis se dětem ze začátku hůře četl, avšak po pár slovech si na tuto změnu rychle zvykli a čtení jim šlo bez problémů. Větším oříškem pro ně bylo doplňování vynechaných písmen i,í/y,ý, která musely nejen správně určit, ale také zapsat do dopisu vzhůru nohama. To bylo pro děti velmi zábavné a každé z nich chtělo do dopisu písmena doplňovat.

#### Vynechané samohlásky

Čas přípravy: 15 minut

Materiál a pomůcky: flip/tabule, fix/křída

Velmi jednoduchou variantou ranního dopisu může být vynechání samohlásek ve slovech. Namísto samohlásek nenecháváme volná místa, samohlásku ze slova jen vypustíme. Dopis, který jsem psala dětem já, vypadal takto:

DBR DN,  
V STŘD S NZPMŇT KKNT D SCHRŇK.

ZZK

Ačkoliv na první pohled vypadá dopis nečitelně, děti s odhalením jeho šifry a rozluštěním nemají větší problémy.

Reflexe: Při přípravě dopisu jsem se rozmýšlela, zda udělat ve slovech místo samohlásek mezery, či nikoliv. Verze s mezerami se jevila jako podstatně snazší. Nakonec jsem se rozhodla pro napsání dopisu bez mezer, abych zjistila, zda i tak zvládnou děti dopis rozluštit. Jednalo se výzkumný vzorek „B“, tedy 5. ročník. Dalším otazníkem pro mě bylo, zda nechat přečíst dopis jen pár dětí (každé jedno slovo) či číst dopis společně. První dvě slova jsem nechala přečíst jednoho ze žáků, abychom objevili šifru dopisu, poté jsme již četli dopis všichni společně nahlas. Přečtení dopisu nedělalo dětem problém ani bez mezer po vynechaných písmenech. Taková varianta dopisu je velmi snadná i pro přípravu samotnými dětmi.

Dopis puzzle (viz příloha č. 10)

Čas přípravy: 20 minut

Materiál a pomůcky: flip, fix, nůžky

Dalším nápadem pro ranní dopis může být rozstříhání napsaného dopisu na různé tvary, které do sebe zapadají, a až po jejich složení se dá celý dopis přečíst. Takový dopis lze udělat v různě obtížných variantách. Dopis může být rozstříhaný na jednotlivá slova, můžeme ho však rozstříhat i podle vět. Záleží také na tom, zda necháme tvary písmen vcelku nebo uděláme dopis obtížnější a rozstříháme i písmena. V příloze uvádím ukázkou dopisu, který je rozstříhaný vždy po několika větách.

Reflexe: Dopis puzzle jsem použila jako opakování psaní i,í/y,ý a zároveň jako opravu testu. Části dopisu jsem rozdělila do dvojic, které musely nejdříve doplnit i,í/y,ý a poté společně s ostatními dvojicemi sestavit dopis podle smysluplnosti textu. Problém nastal u skládání dopisu, protože dvojice, které již

svou část přiřadily, neměly co na práci a pouze čekaly na ostatní. Tím vznikl ve třídě trochu šum. Pro příště bych volila raději variantu společného skládání dopisu na tabuli s využitím magnetů, aby se daly části dopisu přesouvat. Jinak byl dopis pro děti zajímavou zpětnou vazbou k testu a ujasněním slovních spojení, ve kterých se objevovaly chyby nejčastěji.

### Dopis šeptem

Čas přípravy: 10 minut

Materiál a pomůcky: žádný

Předem si připravíme na papír text dopisu a slova podle pořadí očísujeme. Opět se snažíme, aby počet slov v dopisu odpovídal počtu žáků ve třídě. Každému z dětí pak pošeptáme jedno slovo z dopisu a zároveň mu řekneme číslo, které danému slovu náleží. Slova, která jsme již dětem pošeptali, si škrtneme, abychom měli přehled, která nám ještě zbývají. Děti si zatím sedají zpátky do kruhu, tentokrát podle pořadí čísel, která jim byla řečena. Postupně pak každé z dětí řekne své slovo, a tak vznikne dopis. Tuto ranní zprávu lze výborně využít v 1. ročníku, kdy děti ještě neumějí číst.

Reflexe: Dopis šeptem jsem měla zároveň propojený s dopisem puzzle. Na puzzle měl každý z dětí napsané slovo a číslo, které mu podle pořadí v dopisu náleželo. Děti tak měly situaci snazší, protože si číslo nemusely pamatovat. Přesto však došlo při objevování dopisu k nejasnostem. Nezdůraznila jsem, že si musí zapamatovat přesný tvar slova, např. když jim pošeptám koček, musí si i oni zapamatovat koček a nezměnit jej na kočka. To jsme však v průběhu říkání dopisu upravili. Pro některé bylo také velmi těžké si slovo pamatovat a zároveň vnímat obsah dopisu. Dopis jsme nakonec úspěšně rozluštili, avšak pro příště bych dbala na jasnější vyslovení instrukcí a upozornění na úskalí, která mohou nastat.

### Dopis pod lavicí

Čas přípravy: 30 minut

Materiál a pomůcky: papíry



Nejdříve vymyslíme text dopisu na procvičení dané látky, např. předpon s, z. Dopis napíšeme ve dvou verzích, jednou bude napsaný správně, podruhé vynecháme písmena na procvičování dané látky. Poté obě verze okopírujeme pro všechny žáky. Správnou verzi nalepíme každému zespodu na lavici. Dopis s vynechanými písmenky dětem rozdáme a necháme je písmenka doplnit. Po doplnění si každý z dětí svůj dopis opraví podle správné verze pod lavicí. Tu však nesmí sundávat a zároveň ani vyplněný dopis si nesmí brát pod lavici. Několikrát musí tedy vlézt pod lavici, aby si svůj dopis opravil.

Reflexe: Opravování bylo pro děti zajímavým zpestřením dopisu. Lze však použít i pro opravu jakéhokoliv cvičení. Děti musí správné písmenko zjistit vynaložením nějakého úsilí, v tomto případě lezením pod lavice, což je pro ně zároveň zábavné, a tak si i lépe správný pravopis zapamatují. Tento druh dopisu je opět využitelný pro více ročníků, já jsem ho použila v 5. ročníku u výzkumného vzorku „B“.

Dopis na záda (viz příloha č. 17)

Čas přípravy: 15 minut

Materiál a pomůcky: flip/tabule, fix/křída

Pro děti může být také zajímavý dopis, který jim napíšeme na záda. V textu dopisu bude ideálně opět počet písmen odpovídající počtu žáků ve třídě. Místo písmen však do dopisu napíšeme jen čárky. Každému z dětí pak rukou napíšeme písmeno z dopisu na záda. Děti postupně chodí psát písmena na tabuli, až vznikne celý dopis. Reflexe: viz Reflexe ranního kruhu a dopisu na záda

Klíčová slova (viz příloha č. 11)

Čas přípravy: 15 minut

Materiál a pomůcky: flip/tabule, fix/křída

V ranním dopisu můžeme pro uvedení do tématu výuky použít klíčová slova. Podle zadaných klíčových slov děti mají odhadnout, co se dnes budeme učit. Já jsem klíčová slova využila jako motivaci na výtvarnou výchovu, kdy byla tématem zimní krajina. Klíčová slova jsem zadala tato: vločky, stromy, tuš, sníh, vodovky, kopce, štětec, rostliny. Klíčová slova můžeme využít prakticky ve všech vyučovacích předmětech.

Reflexe: Děti měly ze začátku problém s pochopením zadaného úkolu, avšak pomocí návodných otázek nakonec rychle pochopily. Otázky zněly takto: Dokážeš podle těchto slov říci, co dnes budeme dělat? Čeho se to bude týkat? Jak jsi přišel na to, že budeme kreslit zrovna zimu? Jak to budeme kreslit? Co si máš připravit na lavici? S klíčovými slovy jsme pracovali dál a rozdělili jsme je do dvou skupin, jedna skupina určovala, co budeme kreslit, druhá skupina, čím to budeme kreslit. Klíčová slova se mi osvědčila a využiji je určitě i v jiných vyučovacích předmětech.

#### Dopis pomocí určování bodů (viz příloha č. 12)

Čas přípravy: 30 minut

Materiál a pomůcky: velký čtverečkovaný papír, pravítko, kružítko

Na čtverečkovaném papíře načrtneme dvě protínající se polopřímky, na kterých vyznačíme body o velikosti jednoho čtverečku. Poté vytvoříme náčrt několika geometrických útvarů, např. trojúhelník, obdélník, kružnice atd. Podle načrtnutých útvarů dopíšeme k bodům na polopřímkách písmena z dopisu tak, aby děti pomocí určování polohy útvaru odhalily vždy jedno slovo. Děti musí zachovávat pořadí polopřímek a dodržovat pravidlo, aby z každého útvaru začínaly určováním vždy nejbližšího bodu zleva.

Reflexe: U tohoto dopisu bylo pro děti těžké odhalit šifru. Chtěla jsem však, aby ji objevily samy, a proto jsem jim dala více času na přemýšlení. Nakonec šifru odhalily, některé z dětí ji pochopily až v průběhu luštění. Ačkoliv jsem u tohoto dopisu neoznačila polopřímky jako osy x a y, pro příště bych to tak určitě udělala a změnila bych pořadí v určování bodů, aby děti označovaly nejdříve osu x, poté y.

## **Nevyzkoušené návrhy ranních dopisů**

### Obrázkový dopis

Obrázkový dopis má více možností. Jednou z nich je doplňování obrázků namísto celých slov (např. místo slova pes, dáme obrázek psa). Další variantou je doplňování obrázku místo části slova (např. kaPESník, místo písmen pes dáme obrázek psa).

### Mini dopis

Ranní dopis můžeme napsat tak malými písmenky, aby šel přečíst jen s lupou. Necháme děti chodit k tabuli zvlášť a každý bude číst s pomocí lupy jen jednu větu. U takové varianty dopisu musí děti dobře naslouchat, co čtou ostatní, neboť nebudou mít možnost si celý dopis znovu přečíst.

### Dopis podle abecedy

Místo písmenek napíšeme do dopisu čísla, která určují kolikáté je dané písmenko v abecedě. Musíme dát především pozor, abychom děti upozornili na písmena s diakritikou, neboť ta musí brát také v úvahu.

### Klíčová dírka (viz příloha č. 13)

Dopis můžeme číst také pomocí klíčové dírky, kterou vystříhneme z papíru. U klíčové dírky stojí vždy jen to dítě, které právě čte. Ostatní sedí zády k dopisu.

### Půl písmen

Dopis bude zajímavý, když v něm budou napsané jen horní části písmen. I takto lze dopis bez větších problémů přečíst. Pro větší děti lze použít náročnější variantu, kdy budou v dopisu naopak jen spodní části písmen.

### Přeházená písmena

Písmena v dopisu mohou být také přeházená. Pro jednodušší čtení necháme první a poslední písmeno ve slově původní a ta ostatní různě přeházíme. Starším dětem můžeme ve slově přeházet všechna písmena.

### Očíslovaná slova

Slova v dopisu očíslovujeme a rozstříháme na kartičky, které schováme po třídě. Dětem pak řekneme, kolik slov dopis obsahuje. Děti se snaží kartičky nalézt a správně je seřadit.

### Dopis podle zvířete (viz příloha č. 14)

Téma dne můžeme dětem také napovědět napsáním dopisu do určitého tvaru. Např. pokud bychom se učili o hlemýždi, napíšeme dětem dopis, který bude napsán ve tvaru tohoto zvířete.

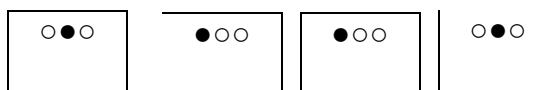
### Dopis s puntíky

Dopis lze zašifrovat také podle tabulky, která není na krajích ohraničená. Do okének v tabulce napíšeme vždy tři písmena. V dopisu pak dané písmeno znázorníme vyznačením puntíku a části tabulky.

Klíč k dopisu:

ABC	DEF	GHCH
IJK	LMN	OPQ
RST	UVW	XYZ

Dopis:



### Šifra podle hada (viz příloha č. 15)

Dopis můžeme napsat také tak, že první písmeno píšeme jako první, druhé jako poslední, třetí jak druhé, čtvrté jako předposlední atd. Například slovo AHOJ by pak vypadalo takto: AOJH. Dětem jako klíč k rozluštění šifry nakreslíme hada, který naznačuje směr čtení slov.

V této kapitole jsem uvedla různé návrhy pro zpracování ranních zpráv, z nichž některé jsem již měla možnost vyzkoušet. U vyzkoušených nápadů jsem uvedla vždy stručnou reflexi, kde popisuji průběh čtení dopisu, popřípadě uvádím, co bych pro příště změnila. Možností zpracování ranních dopisů je však mnohem více, než zde uvádím, a záleží jen na naší fantazii, jaké další varianty vymyslíme.

## 11. Nástin možností pro reflexi v hodnotícím kruhu

V této kapitole se budu věnovat reflexi v hodnotícím kruhu. Reflexe je ve vyučování velmi podstatná a v propojení s ranním kruhem se stává opravdu důležitou částí vyučovacího dne. Přesto jí nebudu věnovat zdaleka tak velkou pozornost jako rannímu kruhu a ranním zprávám, neboť je závislá na konkrétním tématu výuky. Uvádím tedy jen nástin několika variant pro reflexi v hodnotícím kruhu.

### Prezentace (viz příloha č.16)

Prezentace je velmi efektivní reflexí. Děti se učí svou práci obhájit a prezentovat ostatním, což není vůbec snadný úkol. Důležité je, abychom dětem ještě před započatím práce sdělili, co všechno se bude hodnotit. Ideální je napsat tato kritéria v bodech a vyvěsit je ve třídě tak, aby si je mohl každý přečíst. Poté bude hodnocení snazší nejen pro děti, ale i pro nás. Tato kritéria je také dobré zapsat do tabulky, kde prezentace ohodnotíme náležitým počtem bodů. Je dobré, aby se na hodnocení podílela celá třída. Musíme však dbát na to, aby každý, kdo hodnotí, uváděl také důvody svého hodnocení.

### Postoj

Ohodnotit svou práci lze také beze slov. Děti ji mohou vyjádřit pomocí postoje, pokud budou stát na špičkách s rukama nad hlavou, znamená to, že jim práce šla výborně. Pokud budou ve dřepu, práce se jim nedařila. Tento způsob hodnocení je velmi rychlý a lze ho využít ve spojení s různými otázkami,

například: Jak se ti dnes pracovalo? Jak se ti dnes práce dařila? Jak tě dnešní téma zaujalo?

### Tři informace

Dětem můžeme také říci, aby si vzaly tužku a papír a zapsaly tři informace, které pro ně byly nové. Každý pak přečte své tři informace. Musíme počítat s tím, že se při čtení budou informace opakovat, nechala bych však i přesto každého přečíst všechny tři, neboť pro více dětí může být stejná informace nová.

### Neopakuj

Reflexí může být také zadání, aby děti řekly každý jednu informaci, kterou si z daného tématu zapamatoval. Informace se však nesmí opakovat. U takového reflexe může však dojít k tomu, že děti na konci kruhu již nebudou vědět, co mají říci. Je proto důležité brát v úvahu i informace, které nejsou tak podstatné, avšak přesto s tématem souvisí. Děti tak budou mít větší možnost výběru. Další možností může být, že informace říkají jen děti, které se hlásí.

### Barevné kartičky

V ranním kruhu využíváme barevné kartičky pro vyjádření pocitů či nálady, v hodnotícím kruhu můžeme stejné kartičky využít pro vyjádření toho, jak se nám pracovalo se skupinou. Každé z dětí si vybere nějakou barvu a v kruhu pak odůvodní, proč si ji vybralo.

V této kapitole jsem jen nastínila možnosti reflexe v hodnotícím kruhu. Nejčastějším způsobem reflexe jsou však nejspíše otázky, které učitel dětem klade. Mohou se týkat učiva, průběhu spolupráce, zvolených strategií, pocitů skupiny i jednotlivců. Tyto otázky však nelze zcela přesně určit, neboť závisí nejen na daném tématu výuky, ale i na vztazích ve třídě. Proto je opět především na učiteli, aby si otázky připravil a flexibilně reagoval vzhledem k situaci ve třídě, kterou zná on sám nejlépe.

## 12. Reflexe ranního kruhu a dopisu na záda

Ukázku ranního kruhu jsem natáčela s 1. ročníkem základní školy, který je v mé praktické části uváděn jako výzkumný vzorek „A“. Ačkoliv se jedná o družinu a kruh je tedy spíše odpoledním kruhem, budu ho nazývat kruhem ranním. Natáčení se účastnilo 20 žáků, přičemž někteří v průběhu odešli, protože si pro ně přišli rodiče. Když jsem přemýšlela nad tím, jaký kruh natočit jako ukázkou, chtěla jsem původně využít nějakou z variant ranního kruhu, kde by např. děti své pocity kreslily. Nakonec jsem však usoudila, že bude nejlepší uvést jako ukázkou kruh, který s dětmi děláme nejčastěji a ve kterém má každé z dětí možnost nám sdělit svůj zážitek slovy. Ačkoliv pro mě i pro děti byla tato situace nová, neboť se v místnosti spolu s námi nacházel člověk s kamerou, myslím si, že kruh proběhl v podstatě stejně jako obvykle. Samozřejmě se některé děti na kameru občas otočily, ale žádné zásadnější změny se neobjevily. Napadla mě samozřejmě i varianta, že někdo z dětí nebude chtít před kamerou mluvit a že nám tedy sdělí svůj zážitek méně dětí než obvykle, ale k ničemu takovému nedošlo. Děti své zážitky bez problémů sdělovaly i před kamerou. Na úvod jsem řekla svůj zážitek a poté teprve uvedla, jak bude dnešní kruh probíhat. Možná to není až tak podstatné a zprvu jsem si toho ani nevšimla, ale pro příště bych tyto dvě informace určitě přece jen prohodila. Nejdříve říci průběh kruhu, poté teprve sdílet zážitky. Každý měl na svůj zážitek 30 sekund. Musím se přiznat, že tento časový limit jsem určitě u všech nedodržela. Vedly mě k tomu dva důvody, jednak jsem viděla, že je dětí méně než obvykle, a také jsem využila toho, že jsou celkem klidné a vydrží se soustředit. Někdy jsou dny, kdy hned jak vstoupím do třídy, vím, že použiji jednu z časově nenáročných variant kruhu, protože bude efektivnější. Do tohoto limitu již samozřejmě nepočítám odpovědi na otázky, které kladu téměř každému z dětí. Ačkoliv nějaký čas zaberou, vidím v nich velký význam, neboť jsou pro děti důkazem, že mě jejich zážitek opravdu zajímá. Sdílení zážitků nám trvalo asi 20 minut. Následoval ranní dopis, na který se už děti těšily, a byly zvědavé, co jsem pro ně připravila. Snažily jsme se společně přijít na to, jak se nám dopis na tabuli objeví. Po prozrazení, že budeme dopis psát na záda, jsem dětem názorně ukázala na Luisovi, jak to

bude probíhat. Luis měl s poznáním písmenka trochu problém, přestože jsem pro ukázkou zvolila písmeno O, které mi připadalo nejsnazší na rozeznání. Příště bych možná zkusila psát písmenka menší, ale sama nevím, zda je to lepší řešení. Ostatní děti již s rozeznáním písmenek většinou problém neměly. Ten se vyskytl až u písmena A, které děti psaly jako písmenko H. Pro příště bych písmenko nezačínala psát odshora, ale odspoda. Je zvláštní, že největší problém dělalo rozeznávání písmenek právě Luisovi. Luis je velmi nadaný ve výtvarné výchově, což se projevuje i v psaní písmen, a čekala bych, že pro něj nebude rozeznávání písmen tak těžké. Psala jsem mu na záda písmeno T a on mi říkal, že cítí jakoby křížek. Řekla jsem mu tedy, ať jde napsat to, co cítí, protože jsem si myslela, že z toho pak písmeno T lehce odvodíme. Luis však s psáním váhal a mezitím už další děti psaly svá písmena, takže se nám celý text posunul. Pro příště bych po této zkušenosti předem zdůraznila, proč musíme na své políčko napsat to, co cítíme, i když si nejsme jisti. Nakonec se nám však dopis podařilo vyluštit a myslím si, že pro děti byl zajímavým zpestřením, ale také přínosem v psaní, čtení a v neposlední řadě i v posílení vzájemných vztahů, neboť se všechny podílely na odhalení dopisu a prošly si zážitkem z psaní na záda, ze kterého si vzájemně sdělovaly své pocity.



### 13. Závěr praktické části

V praktické části jsem navázala na část teoretickou a snažila jsem se vytvořit soubor návrhů pro práci s komunitními kruhy, které lze využít v praxi. Věnovala jsem se třem oblastem: sdílení zážitků v ranním kruhu, ranním zprávám, hodnotícímu kruhu. Zaměřila jsem se především na různé varianty sdílení zážitků v ranním kruhu, které jsou méně časově náročné, a na návrhy zpracování ranních dopisů. K hodnotícímu kruhu jsem uvedla již jen nástin možných reflexí, neboť ty jsou většinou závislé na probíraném tématu výuky a konkrétním průběhu dne. Součástí praktické části je také videonahrávka ranního kruhu, jehož součástí je i ranní dopis. Reflexi k této nahrávce uvádím v poslední kapitole praktické části.

Praktická část pro mě byla obrovským přínosem, neboť jak je již z názvu patrné, jednalo se o praxi. Můžeme mít načteno mnoho knih a znát dopodrobna teorii, nikdy nám však tyto poznatky nedají to, co praxe. Neumožní nám setkání tváří v tvář s dětmi, neposkytne nám jejich spontánní reakce, nenaučí nás, jak na ně reagovat. Praxe mě v tomto směru velmi obohatila a neustále mě obohacuje. Jak jsem již uváděla v úvodu praktické části diplomové práce, snažila jsem se také o to, aby všechny činnosti, které zde budu uvádět, byly využitelné i na běžné škole, nejen v programu Začít spolu, kterým jsem se inspirovala. Jednalo se především o ranní kruh, kterému je věnováno hodně času. Především šlo o sdílení zážitků, neboť v ranní zprávě již probíhá výuka. Snažila jsem se proto nalézt různé kratší varianty pro sdílení zážitků, které však budou efektivní. V průběhu výzkumu jsem dospěla k názoru, že jsou takové varianty v nižších ročnících dokonce nezbytné, neboť děti se nedokáží vždy zcela soustředit a při sdílení pak dochází k jakémusi neklidu. Nevím, jak tuto situaci jinak popsat. Děti se více vrtí, nedokáží si tolik naslouchat. Právě tehdy je zcela na místě využít kratší varianty sdílení zážitků. Jindy zas naslouchají zcela bez problému a pro takové chvíle využívám běžné sdílení zážitků. Jsem proto ráda, že mám v záloze více variant pro sdílení zážitků v ranním kruhu, které mohu použít. Čeho si však vážím nejvíce? Myslím si, že se nám společně s dětmi podařilo v

kruhu vytvořit prostředí, ve kterém je nám všem dobře, alespoň v to doufám. Za sebe mohu říci, že já to tak určitě cítím.

Dalším cenným přínosem pro mě bylo vymýšlení různých návrhů pro zpracování ranních zpráv, u kterého jsem mnohdy strávila několik hodin, než se mi podařilo návrh zdokonalit. Snažila jsem se vymýšlet různé návrhy, abych přinesla dětem vždy něco nového, nad čím budou muset přemýšlet, co je zaujme a bude pro ně opakováním již probrané látky či motivací pro další činnost. Vynaložené úsilí se mi vrátilo v následujících dnech zpět, když jsem viděla, s jakým nadšením děti dopisy přijímaly a čemu všemu se při nich naučily. U většiny z návrhů uvádím v příloze diplomové práce přímo dopisy, které jsem použila v praxi. Většinou jsem s dopisy pracovala u výzkumného vzorku „B“, některé jsem však vyzkoušela i s výzkumným vzorkem „A“. Jsem moc ráda, že jsem dopisům věnovala čas, neboť je mohu využít i ve své budoucí praxi, kdy určitě ráda sáhnu do „šuplíku“ pro nějaký z nápadů. Těmito nápady však má sbírka nekončí, neboť existuje mnoho dalších způsobů, jak ranní dopisy zpracovat, a já se budu snažit tyto způsoby i nadále vymýšlet a ověřovat v praxi.

V čem se však musím ještě hodně zdokonalovat, jsou hodnotící kruhy, ve kterých probíhá reflexe. Ani v praktické části jim nevěnuji příliš velkou pozornost, neboť reflexe musí vycházet z tématu učiva a průběhu vyučovacího dne. Částečně jsem si je měla možnost vyzkoušet u výzkumného vzorku „B“, avšak i tato zkušenost mě utvrdila v tom, že hodnotící kruhy pro mě budou úkolem do budoucna. Pro dobrou reflexi musíme již děti ve třídě znát, musíme vědět, v jakých oblastech jsou úspěšní více, v jakých méně, jak se k sobě vzájemně chovají. Musíme také vědět, na jaké učivo navazujeme a které nás teprve čeká. To všechno jsou podmínky pro správnou reflexi, které se budu snažit naučit při své pedagogické praxi v roli učitele. A vím, že mě nečeká jednoduchý úkol.

## **Závěr diplomové práce**

V teoretické části diplomové práce jsem stručně přiblížila transformaci školství a Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, jehož součástí jsou i klíčové kompetence. Z klíčových kompetencí jsem se zaměřila blíže na kompetenci sociální a personální a kompetenci komunikativní, neboť k rozvoji právě těchto kompetencí dochází v komunitních kruzích nejčastěji. Ve své práci jsem přiblížila pojem komunitní kruh, který jsem se snažila popsat nejprve z obecného hlediska, posléze jsem se zaměřila na komunitní kruhy v programu Začít spolu, které mi byly inspirací. Komunitní kruhy v programu Začít spolu se pro mě staly nejbližšími především díky rannímu kruhu, kde mě velmi zaujalo sdílení zážitků a ranní zprávy. Právě rannímu kruhu se proto věnuji ve své práci nejvíce. V teoretické části jsem se snažila uvést předpoklady vedoucí k efektivnímu rannímu kruhu, u nichž vycházím z odborné literatury, ale také z vlastních zkušeností z praxe. Dospěla jsem k závěru, že jedním z nejpodstatnějších předpokladů pro efektivní komunitní kruh, ale i pro jakoukoliv jinou práci s dětmi jsou pravidla. Přípravu pravidel bychom proto nikdy neměli podcenit, neboť jsou základem pro kázeň ve třídě, která je podmínkou pro efektivitu naší práce. Na pravidla proto kladu v teoretické části velký důraz a několikrát jejich význam zmiňuji. Pokud se nám podaří v ranním kruhu správně zavést pravidla a důsledně je dodržovat, máme velmi dobře nakročeno k tomu, aby náš ranní kruh byl efektivní. Efektivní je tehdy, pokud se v něm cítíme všichni dobře, pokud se v něm děti nebojí sdělovat nám své zážitky a těší se na něj. Je to kruh, který plní svou hlavní funkci, a tou je vytváření bezpečného prostředí ve třídě a posilování vzájemných vztahů, které jsou založené na důvěře a toleranci. Tím se opět vracím k rozvíjení kompetence sociální a personální a kompetence komunikativní, ke kterým bez pochyby v komunitních kruzích dochází.

V praktické části navazuji na část teoretickou, ve které jsem komunitní kruhy přiblížila, avšak nevěnovala jsem se konkrétním činnostem, které se na rozvoji kompetence komunikativní a kompetence sociální a personální podílejí. V praktické části diplomové práce již tyto konkrétní činnosti uvádím, avšak

neuvádím je se záměrem ověřit v nich výskyt těchto dvou klíčových kompetencí, neboť ten je zřejmý již z části teoretické, a považuji tudíž jeho ověřování za zbytečné. Uvádím je se záměrem vytvoření škály různorodých variant činností, které jsou využitelné i na běžné škole. Praktickou část jsem rozdělila do tří oblastí: sdílení zážitků v ranním kruhu, návrhy na vytvoření různých ranních zpráv, reflexe v hodnotícím kruhu. V první oblasti se zabývám především úkolem, jak zkrátit čas sdílení zážitků v ranním kruhu, aniž bychom ubrali na efektivitě. Myslím, že se mi podařilo navrhnout dostatek variant, které jsem v praxi ověřila a osvědčily se mi jako vhodné řešení tohoto úkolu. Dokonce jsem dospěla k závěru, že v nižších ročnících jsou různé varianty sdílení zážitků v ranním kruhu téměř nepostradatelné, neboť děti ještě nejsou schopné vždy tak velké koncentrace. Zde byl patrný rozdíl mezi výzkumným vzorkem „A“ a výzkumným vzorkem „B“, v 5. ročníku již naopak nebylo takových variant třeba a děti bez problémů sdílely své zážitky každý den stejným způsobem, bez potřeby změny. Dalším úkolem praktické části diplomové práce bylo vytvoření různých návrhů pro ranní zprávy. Snažila jsem se vytvořit takový soubor návrhů, který by byl pro děti atraktivní, lákavý, který by je motivoval k dalším aktivitám a zároveň představoval činnost, při které se něco naučí. Většinu z návrhů jsem ověřila v praxi a u těch uvádím i krátkou reflexi, co se podařilo, a zda bych pro příště něco změnila. Některé z návrhů jsem ještě neměla možnost ověřit a teprve čekají na svou příležitost, avšak u většiny mohu již teď po zkušenostech s ostatními dopisy říci, že se s velkou pravděpodobností v praxi osvědčí. Třetím úkolem praktické části bylo nastítnit možnosti pro hodnotící kruh. V celé diplomové práci se zaměřuji především na ranní kruh, a proto jsem ani v praktické části nevěnovala hodnotícímu kruhu tak velkou pozornost. S hodnotícími kruhy jsem pracovala u výzkumného vzorku „B“ a dospěla jsem k závěru, že pro jejich efektivní reflexi musí učitel třídu a učivo dobře znát, čehož mohu docílit až při své vlastní praxi v roli učitele. Proto se pro mě stávají hodnotící kruhy velkým úkolem do budoucna. Praktickou část uzavírá má reflexe k videonahrávce ranního kruhu s výzkumným vzorkem „A“, která je součástí přílohy diplomové práce. Tato videonahrávka je poslední částí do mé

skládanky, která již jen dokládá to, o čem ve své diplomové práci píši, tedy význam komunitního kruhu.

Diplomová práce mě velmi obohatila, utřídila mi některé mé myšlenky, pomohla mi vymyslet a vytvořit mnoho nápadů, dozvěděla jsem se během jejího psaní spoustu nových informací, mnohému jsem se naučila. Avšak o významu komunitních kruhů mě přesvědčila až samotná praxe. Teprve teď, když se po půl roce každodenního setkávání v kruhu s dětmi ohlížím zpět, vidím, jak moc nás kruh vzájemně sblíží. Uvědomuju si, kolik toho o svých dětech ve třídě vím, a nebýt kruhu, neměla bych ani tušení. U některých dětí je patrné zlepšení v ústním projevu. Když vidím Dianku, která se na začátku roku při vyprávění zážitku zadržovala a dnes ho říká zcela bez ostychu a téměř bez zaškobrtnutí, mám velkou radost. Nemohu říci, že je to zásluha komunitního kruhu a už vůbec ne, že je to zásluha jen komunitního kruhu. Nebyla by to pravda. Mohu však s jistotou říci, že i kruh má na této změně svůj podíl. Tobík zase celý první měsíc v kruhu nepromluvil a dnes se každý den nemůže dočkat, až nám sdělí svůj zážitek a ještě před svoláním si sedá do kruhu. Takových příkladů bych mohla jmenovat několik, avšak znovu opakuji, že jejich příčinou není v žádném případě jen komunitní kruh. Jsem však přesvědčená, že komunitní kruh v nich hraje velkou roli, a proto bych ho ráda zařadila do své výuky. Co vím jistě, je to, že jako třída jsme od začátku školního roku udělali mnoho pokroků. A já mám z každého sebemenšího pokroku radost. V mnohém se musím ještě zlepšovat a vím, že to nebude bez práce, ale na takovou práci se těším, neboť vidím, že má svůj význam.

Použitá literatura:

BENDL, S. *Ukázněná třída aneb Kázeňské minimum pro učitele*. Praha: Triton, 2005. ISBN 80-7254-624-4.

ČÁP, J. *Psychologie pro učitele*. 2. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1983.

FILIPEC, J. a kol. *Slovník spisovné češtiny pro školu a veřejnost*. 2. vyd. Praha: Academia, 2001. ISBN 80-200-0493-9.

GAJDOŠOVÁ, E.; HERÉNYIOVÁ, G. *Rozvíjení emoční inteligence žáků*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-115-8.

GARDOŠOVÁ, J.; DUJKOVÁ, L. a kol. *Vzdělávací program Začít spolu – metodický průvodce pro předškolní vzdělávání*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-815-5.

HÁJKOVÁ, E. *Komunikační činnosti a jejich cíle*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2008. ISBN 978-80-7290-364-1.

HELUS, Z. *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-888-0.

HELUS, Z. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2007. ISBN 978-80-247-1168-3.

CHEJNOVÁ, P. *Didaktické transformace pragmalingvistických témat*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2010. ISBN 978-80-7290-497-6.

KANTOROVÁ, Jana. Komunitní kruh. *Řízení školy*. 2009, roč. 6, č. 5, s. 10-12.

KAUFMANN-HUBER, G. *Děti potřebují rituály*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-203-3.

KOLÁŘ, Z.; ŠIKULOVÁ, R. *Vyučování jako dialog*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2007. ISBN 978-80-247-1541-4

Kolektiv autorů Encyklopedického domu. *Slovník cizích slov*. Praha: Encyklopedický dům, 1996. ISBN 80-90-1647-8-1.

Kolektiv autorů. *Klíčové kompetence v základním vzdělávání*. Praha: VÚP, 2007. ISBN 978-80-87000-07-6.

Kolektiv autorů. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2005.

Kolektiv autorů. *Kompetentní učitel 21. století: Mezinárodní profesní rámec kvality ISSA*. Praha: Step by step Česká republika, o. s., 2011.

KOPŘIVA, P.; NOVÁČKOVÁ, J.; NEVOLOVÁ, D.; KOPŘIVOVÁ, T. *Respektovat a být respektován*. 2. vyd. Kroměříž: Spirála, 2006. 80-901-8737-4.

KOPŘIVA, Pavel. Komunitní kruh a škola. *Učitelské listy*. 2001, roč. 9, č. 2, s. 9-10.

KOPŘIVA, Pavel. Komunitní kruh a škola. *Učitelské listy*. 2001, roč. 9, č. 3, s. 10-11.

KOTÁSEK, J. a kol. *Budoucnost vzdělání a školství v obnovené demokratické společnosti ve sjednocující se Evropě*. Praha: 1991. [Rukopis]

KREISLOVÁ, Z. *Krok za krokem 1. třídou*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2008. ISBN 978-80-247-2038-8.

KREJČOVÁ, V.; KARGEROVÁ, J. *Vzdělávací program Začít spolu – metodický průvodce pro 1. stupeň základní školy*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-695-0.

KUTÁLKOVÁ, D. *Vývoj dětské řeči krok za krokem*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2005. ISBN 80-247-1026-9.

MATĚJČEK, Z. *Co děti nejvíc potřebují*. Praha: Portál, 1994. ISBN 80-7178-006-5.

MATĚJČEK, Z. *Rodiče a děti*. Praha: Avicenum, 1986.

NEBESKÁ, I. *Úvod do psycholingvistiky*. Praha: H&H, 1992. ISBN 80-85467-75-5.

NOVÁČKOVÁ, J. *Mýty ve vzdělávání*. 3. vyd. Kroměříž: Spirála, 2006. ISBN 80-901873-8-2.

NOVÁČKOVÁ, Jana. Bezpečné klima ve třídě můžeme vytvořit také pomocí komunitního kruhu. *Školství*. 2006, roč. 14, č. 11, s. 7.

PALENČÁROVÁ, J.; ŠEBESTA, K. *Aktivní naslouchání při vyučování*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-101-8.

PECK, M. SCOTT. *V jiném rytmu*. Olomouc: Votobia, 1995. ISBN 80-85619-77-6.

PETRÁČKOVÁ, V.; KRAUS, J. *Akademický slovník cizích slov*. Praha: Academia, 1995.

PLAŇAVA, I. *Průvodce mezilidskou komunikací*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2005. ISBN 80-247-0858-2

PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-170-3.

PRŮCHA, J. *Pedagogický výzkum, Uvedení do teorie a praxe*. Praha: Karolinum, 1995. ISBN 80-7184-132-3.

PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 6. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.

PŘÍHODA, V. *Ontogeneze lidské psychiky*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1963.

ROGGE, Jan-Uwe. *Děti potřebují hranice*. 4. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-634-6.



SKALKOVÁ, J. *Pedagogika a výzvy nové doby*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-060-3.

SLANČOVÁ, D. *Praktická štylistika*. Prešov: Slovacontact, 1996.

SPILKOVÁ, V. a kol. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-942-9.

SPILKOVÁ, V.; TOMKOVÁ, A. a kol. *Kvalita učitele a profesní standard*. Praha: Univerzita Karlova, 2010. ISBN 978-80-7290-496-9.

VALIŠOVÁ, A.; KASÍKOVÁ, H. a kol. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada Publishing, a.s, 2007. ISBN 978-80-247-1734-0.

VYBÍRAL, Z. *Psychologie lidské komunikace*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-291-2.